

# ***FORMACIÓN DOCENTE EN LA ENCRUCIJADA***

***La opinión de las Salas de Docentes de los  
Centros Regionales de Profesores  
ante las nuevas políticas educativas  
en Formación Docente***

---

***Centro Regional de Profesores del Centro - Florida-, Centro Regional de Profesores del Este - Maldonado-, Centro Regional de Profesores del Litoral Salto, Centro Regional de Profesores del Sur\_ Canelones – Atlántida, Centro Regional de Profesores del Norte Rivera, Centro Regional de Profesores del Sur Oeste Colonia***

---

## **Introducción**

En los últimos diez años, la formación de profesores para la Educación Media en nuestro país ha tenido un cambio significativo.

A partir de la creación de los Centros Regionales de Profesores (CERPs), se sustituyó el monopolio de la formación de profesores, representado hasta ese momento en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), de Montevideo, por un sistema nacional de formación docente con carácter presencial, descentralizado y público.

Con la fuerza de la evidencia empírica, hoy el país sabe que en materia de formación docente el monopolio del IPA en la capital del país, así como la experiencia de la formación semilibre en los Institutos de Formación Docente en el resto del territorio nacional representan una apuesta institucional a todas luces insuficiente para lo que el país necesita. Veamos algunas de esas evidencias:

1) En el año 1997, (luego de 46 años de fundado el IPA), en todo el interior del país, sólo había 1.200 profesores titulados. En nuestros días, egresan anualmente de los seis Centros Regionales Profesores, entre 450 y 500 docentes.

2) En aquel año, de todos los Institutos de Formación Docente del Uruguay, egresaron sólo 40 profesores.

3) En el año 1999, del Instituto de Profesores Artigas, sólo egresaron 75 profesores

4) En el año 2007, apenas hace unos días, el Consejo de Educación Secundaria realizó un llamado<sup>1</sup> (inscripciones entre el 20-29 de junio) a personas idóneas con Bachillerato aprobado, para dictar clases en las siguientes asignaturas: **ASTRONOMIA, EDUCACION MUSICAL, FISICA, GEOGRAFIA, INFORMATICA e INGLES**, en carácter fundamentalmente suplente el cual registrá por vía de excepción y únicamente por el año lectivo 2007.

En el siglo XXI, llegar al extremo de convocar a personas “idóneas” con carácter suplente sólo para este año (es decir que no se confeccionarán listas de interinatos) para formar a las nuevas generaciones es la forma de demostrar que el modelo de formación docente centralizado en la capital del país, ha fracasado.

Las propias autoridades, cuando analizan estos resultados, señalan que *“el número de egresados del IPA presenta importantes altibajos en los valores anuales, ello puede estar atado a las tasas de deserción y rezago verificados en el sistema”* (Ley de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones, 2005-2009, Tomo II, pág:27)

Uno de los indicadores para observar los resultados de la experiencia en los Centros Regionales de Profesores, es la proporción del número de egresados en el total del sistema.

---

<sup>1</sup> Llamado disponible en [www.ces.edu.uy](http://www.ces.edu.uy), “Llamado especial: asignaturas que permanecen vacantes”.

*Documento de análisis y propuestas relacionadas con la elaboración del nuevo Plan Nacional de Formación Docente*

Los datos analizados por ANEP, indican que para el año 2004, último dato disponible en documentos oficiales, el 61 % del total de profesores egresados del sistema, eran provenientes de los Centros Regionales, mientras que el 39% restante eran egresados del IPA.

**Cuadro N° 1**

**EGRESOS DE PROFESORADO SEGÚN INFORMACIÓN DISPONIBLE (años seleccionados).  
COMPARACIÓN IPA-CERP**

AÑOS	2000	2001	2002	2004
IPA	370 (61%)	355 (59%)	407 (55%)	280 (39%)
CERP	233 (39%)	243 (41 %)	338 (45%)	442 (61%)
TOTAL	603 (100%)	598 (100%)	745 (100%)	722 (100%)

Fuente: Los datos de egresos del IPA son tomados de : Ley de "Presupuesto quinquenal 2005-2009, cap.II.7, inciso 25, Gráfica N° 3, disponible en [www.anep.edu.uy](http://www.anep.edu.uy), el total de egresados de FD (sólo profesorado) son recogidos del Documento oficial que la Dirección Nacional de Educación Pública de la ANEP presentado en la "Segunda reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC, Buenos Aires, el 29 y 30 marzo de 2007) , disponible en [www.anep.edu.uy](http://www.anep.edu.uy)

Esto demuestra el impacto positivo de un modelo de formación docente descentralizado, responsable de formar y profesionalizar a docentes de Enseñanza Media en el Interior de nuestro país.

Sin embargo, el modelo de CERPs, a pesar de sus comprobables beneficios en la profesionalización docente, hoy está amenazado.

Las autoridades de Formación Docente, a través de su propuesta de Plan Único Nacional, vienen planteando una serie de modificaciones que en los hechos –y así lo hemos reclamado insistentemente, aunque sin éxito- terminarán erosionando las bases de dicha experiencia: descentralización, igualdad de oportunidades y profesionalización docente.

Ante esto, hemos optado por presentar un conjunto de argumentos que –estamos seguros- muestran con contundencia dos grandes cosas: que todo intento por debilitar o desconocer la experiencia del modelo CERPs no solamente contradice el rumbo hacia la profundización de la democracia en la Educación pública del país y en segundo lugar, que en formación docente corremos el riesgo de sustituir el debate sereno y académico por posturas pretendidamente críticas, aunque plenas de necesidad.

Ojalá logremos la eficacia necesaria para mostrar que esto tiene consecuencias cuyos impactos no se limitan a nuestro colectivo docente y nada más; afectan al país en su conjunto.

## **1.- Profundizar la descentralización, igualar oportunidades y garantizar la presencialidad en Formación Docente**

### **1.1. Políticas públicas, descentralización y educación**

Uno de los grandes desafíos que debe enfrentar nuestro país, al igual que la mayoría de los países de la región, es implementar verdaderas políticas de descentralización institucional que favorezcan el desarrollo nacional.

Según Bossier (1998, p.1) los últimos 50 años de políticas públicas en América Latina si bien resultaron experiencias académicas invaluable no recogieron resultados prácticos para:

...la reducción de la hiperconcentración demográfica y económica en el territorio, de la reducción de las disparidades territoriales en el nivel de vida de las gentes, de la reducción del acendrado centralismo institucional latinoamericano que se expresa, además, a través de organizaciones situadas en los pocos "focos de modernidad" en el territorio.

En tal sentido el caso de Uruguay no es una excepción. La descentralización expresada por el presidente Vázquez (en reunión del Consejo de Ministros en la ciudad de Libertad) es parte fundamental de la Reforma del Estado que impulsa el gobierno progresista y que busca saldar los déficit históricos. En términos de nuestro Presidente es una aspiración que "los ciudadanos participen durante toda su vida en el ejercicio de gobierno" y que éstos "puedan proponer, ser escuchados, tener el poder de iniciativa y además controlar la gestión que el gobierno nacional o los gobiernos locales cumplen" (versión escrita disponible en: <http://www.enperspectiva.com.uy>).

La palabra participar, entendida en su acepción más profunda, es decir, democrática, implica la toma de decisiones de los distintos actores sociales en aquellos ámbitos de la vida política que los atañe directamente. De aquí que participar para nosotros los docentes, no es sólo informar a las decisiones políticas, o esbozar pareceres, o aportar el *know how* cosechado en sus prácticas, es poder incidir en la toma de decisiones en todos los aspectos técnicos y académicos sobre la educación.

En el marco de las dificultades que hemos tenido para poder expresar nuestra visión sobre estos temas, hemos decidido elaborar un documento conjunto con los aportes del cuerpo docente de los CeRPs.

Es así que consideramos que, aprender y enseñar desde la diversidad favorece el enriquecimiento práctico y reflexivo y nos acerca a las realidades sociales y culturales desde y para las cuales trabajamos. Asimismo, en la tarea diaria de los docentes se torna absolutamente necesario no desconocer las desigualdades sociales existentes e inscriptas en las percepciones y las prácticas de los diferentes actores educativos.

En este sentido, consideramos que dichos aspectos no pueden ser obviados o negados en el proceso de implementación y gestión de las políticas educativas a nivel de Formación Docente (FD). Sin embargo, se constata tal desconocimiento por parte de las autoridades de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD), en diversas expresiones emanadas de las actas oficiales de las comisiones de trabajo implementadas por dicha dirección. Valga el ejemplo:

*Documento de análisis y propuestas relacionadas con la elaboración del nuevo Plan Nacional de Formación Docente*

En su fundamentación reiteró que las diferencias culturales, raciales, geográficas, etc., en el Uruguay, no ameritan propuestas curriculares diferentes (*Relatoría sobre dichos del Asesor de la DFPD G. Klein, Acta 2 - Comisión 4*).

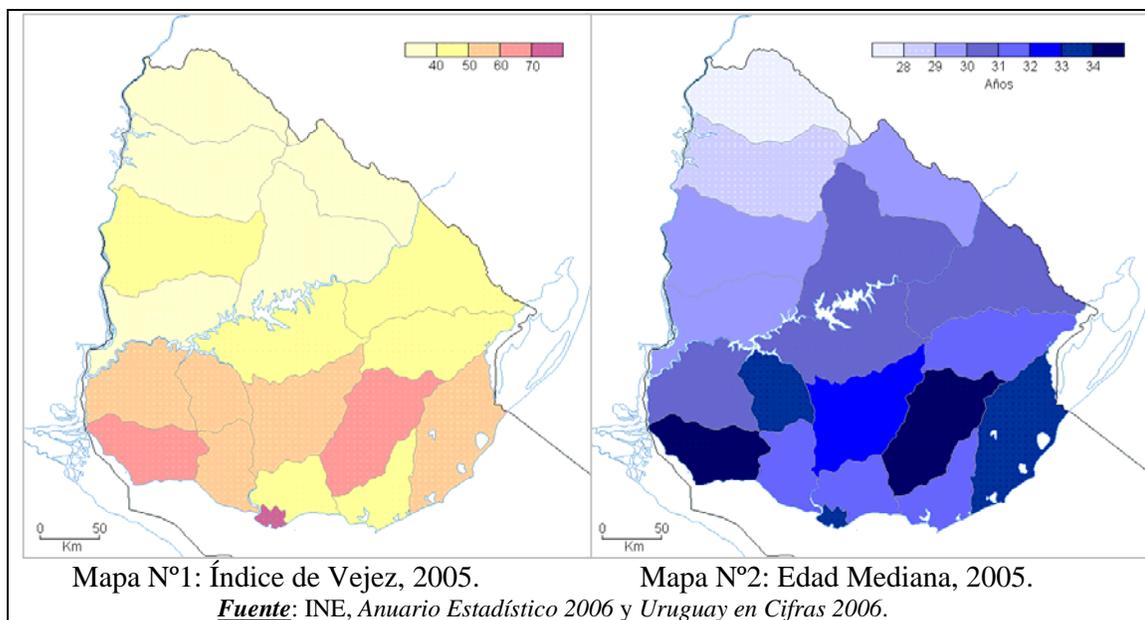
Preocupa profundamente que aquellos que están dirigiendo este proceso de construcción de un nuevo sistema para la FD no reparen en las amplias diferencias sociales, culturales y “raciales” (dicho de manera más adecuada: diferencias étnicas), existentes en nuestro país.

### **1.2.- La realidad socio-demográfica y cultural del Uruguay**

Profundizando en el análisis de las desigualdades sociales podemos identificar que uno de los problemas que presenta el país es su dinámica poblacional, una de las más bajas de América Latina. Cabe resaltar, la baja natalidad y la alta migración que llevan a un crecimiento vegetativo lento o incluso de signo negativo, lo que se agrava cuando se combina con la estructura poblacional más envejecida de la región (Huenchuan & Paredes, 2006, p.10).

No obstante, conviene realizar algunas puntualizaciones al respecto. Si bien la estructura demográfica del país es una de las más envejecidas de la región (de acuerdo a las proyecciones de población del INE para el 2005, los porcentajes de población joven -de 0 a 15 años- y ancianos -mayores de 65- para el conjunto nacional eran de 23.3% y 13.3%), hacia el Interior del territorio uruguayo se verifican importantes diferencias, siendo los departamentos más jóvenes Artigas y Salto (29.7% y 29.0% de jóvenes), mientras que los más envejecidos eran Colonia y Lavalleja, seguidos muy de cerca por Montevideo (con un 15.4%, 15.1% y 14.9% de ancianos).

Si nos referimos al índice de vejez de la población uruguaya (55.5 ancianos por cada cien jóvenes), el país se encuentra a nivel intermedio a nivel mundial, entre los países verdaderamente envejecidos como Italia o Japón -136.4 y 132.9 respectivamente- y los más jóvenes –básicamente naciones africanas, en torno a 10–. Hacia el Interior del país la situación es marcadamente heterogénea, con máximos 71.4 en este índice en Montevideo (similar a Canadá) y mínimos de 31.1 en Artigas (similar a Tailandia), diferencias que también se replican en la edad mediana de la población. Estas notables diferencias en las estructuras demográficas por edad en los distintos departamentos plantean desiguales desafíos a la oferta educativa y presiones desiguales sobre las economías locales, que en el primer caso frecuentemente han sido soslayadas con soluciones a escala nacional sin adaptación a las características locales y en el segundo se han solucionado por vía de los flujos migratorios.



La dinámica poblacional contribuye a profundas inequidades generacionales y de género que remanecen; los grupos más sumergidos de la sociedad son los más jóvenes y las mujeres, donde también se concentran los problemas de empleo y pobreza alentando un círculo vicioso de reproducción estructural de estos problemas (Art.6, 10 y 11 del Pacto DESC).<sup>2</sup>

Sin duda, el más acuciante de todos los problemas que aquejan al país es que más de la mitad de los niños nacen en la pobreza (Artículos 9 y 10 del Pacto DESC). Esto último va generando restricciones sociales de cuya resolución depende que no se hipoteque el futuro del país, el 55,03% (63,5% con metodología de 1996), de los niños menores de 6 años se encontraban en 2005 por debajo de la línea de pobreza (CELADE, 2006, INE, 2006d). En el primer semestre de 2006, la pobreza que disminuye en la medida que aumentó la edad de la población, cae en este grupo etáreo (0-6 años) de forma considerable ubicándose para el total del país en 49,46% (57,6% con metodología de 1996) de la población. Sin embargo, en Montevideo, la pobreza de los niños no acusó casi variación, la disminución en los números globales se debe a la operada en las localidades de más de 5000 personas del interior del país (INE, 2006d, cuadro 4). En lo que hace a la discriminación por sexo de la evolución de la pobreza, tenemos otro de los rezagos importantes del país, los hogares cuyo jefe de hogar son mujeres son más pobres en el primer semestre 2006 de lo que lo eran en igual período de 2005. Es más, aquí no se ha dado aún un punto de inflexión y, sistemáticamente tenemos una evolución creciente de la pobreza cualquiera sea la metodología en que evaluemos el fenómeno (INE, 2006d, cuadro 5).

Además de la pobreza (por edad y por género) y las desventajas territoriales acentuadas, podemos encontrar claras diferencias étnicas. Por ello, remitimos a todos aquellos que

<sup>2</sup> El pacto firmado por Uruguay como país miembro de las Naciones Unidas que lo compromete a vigilar el ejercicio irrestricto de los *Derechos Económicos Sociales y Culturales* (DESC) es violado entonces en los artículos referidos a la discriminación (SERPAJ, 2006).

*Documento de análisis y propuestas relacionadas con la elaboración del nuevo Plan Nacional de Formación Docente*

quieran interiorizarse de los problemas sociales de nuestro país, a la información disponible en la página del MIDES (Ministerio de Desarrollo Social): “El 50% de negros es pobre frente al 24% de blancos Discriminación. A igual trabajo, reciben un menor sueldo” (citado por *El País*, Miércoles, 4 de julio de 2007). Estos datos parecen suficientes para demostrar las amplias diferencias sociales, que obligan pensar en una educación ajustada a las diversidades y desigualdades económicas, culturales, étnicas y sociales.

Pocos renglones después aparece un párrafo que compromete a todos aquellos que forman parte del sistema educativo a replantearse su rol: "Los afrodescendientes tienen una situación "claramente desfavorable" en Uruguay respecto a la población blanca: el doble de pobreza, el triple de indigencia, reciben menos remuneración a igual trabajo y presentan mayor deserción educativa." Si alguien quisiera seguir leyendo encontrará que los datos son aún más significativos en las edades más jóvenes; las conclusiones quedan, entonces, para aquellos lectores interesados en reflexionar sobre qué país queremos y qué educación se merece.

Esta visión homogeneizante persiste en diversas expresiones de quienes están a cargo de dirigir los destinos de nuestra educación a nivel de Formación Docente (FD):

...dado el tamaño del país, cree sí que pueda haber distintas modalidades pero no distintos planes (Relatoría sobre dichos de la Sub Directora de DFPD: M. Arlas Acta 6 - Comisión 0).

Grattarola sostuvo que un plan único ofrece garantías en que haya una misma formación para todo el país. Arlas fundamentó a partir de que el Uruguay es un país integrado (Relatoría: Acta1 - Comisión 4).

...con el Profesorado se busca un plan único. El contexto es Uruguay; la formación del docente tiene que ser de la misma calidad en todo el país, y por lo tanto tenemos que tener un plan único de formación, más allá de las peculiaridades o particularidades. Esto no significa homogeneizar a rajatabla, sino implica garantizar que la formación de los docentes sea igual en todo el país. Ese es el gran objetivo del Profesorado (Declaraciones del Director Ejecutivo de FD, Prof. O. Barboza, 2006).

Se generaliza la expresión “tamaño del país” haciendo referencia a su “pequeña” extensión. Sin embargo, la extensión territorial del Uruguay es de 176.215 +/- 64 Km<sup>2</sup> con unas distancias extremas de 517 Km (Norte-Sur) y 500 Km (Este-Oeste). Si comparamos la primera con los restantes 194 Estados nacionales hoy independientes, el país se encuentra en el lugar 88, siendo geográficamente catalogable como país de mediana extensión. Si nos referimos a las segundas, inmediatamente se nos plantea el problema de cuán significativas son esas distancias absolutas.

Para las sociedades que habitan cualquier territorio, son más importantes las distancias reales entre puntos, unidos eficientemente por redes que permitan el desarrollo de trayectorias. En este sentido, es bien sabida la carencia de conectores transversales en el país (por su inexistencia o por su ineficiencia) e incluso las dificultades en los desplazamientos entre los distintos centros urbanos del Interior, que privilegian la conexión directamente con Montevideo.

Asimismo, equivocadamente se confunde país pequeño con homogeneidad. Equivocadamente a su vez, se confunde que una formación igual es sinónimo de calidad

para todo el país. Equivocadamente también se confunde país homogéneo con país integrado socialmente.

De acuerdo a los archivos del MIDES, se sostiene: “Que en la población adulta atendida por el PANES existen miles de ciudadanos, mujeres y hombres, que nunca concurren a la escuela o la abandonaron en sus dos primeros años”.

Paralelamente, podemos ver que la inequidad social, en nuestro país, tiene una fuerte determinación territorial. El 85% de los bienes culturales (cines, bibliotecas, educación superior, acceso a la ciencia y la tecnología) son accesibles para el 48% de la población que vive en Montevideo. El 52% de los uruguayos que vivimos en el Interior del país, sólo accedemos al 15% de la cultura nacional. La inequidad en el acceso a los bienes culturales (incluida la educación media y superior) es directamente proporcional a las oportunidades de desarrollo humano. Las conclusiones de la investigación nacional es concluyente:

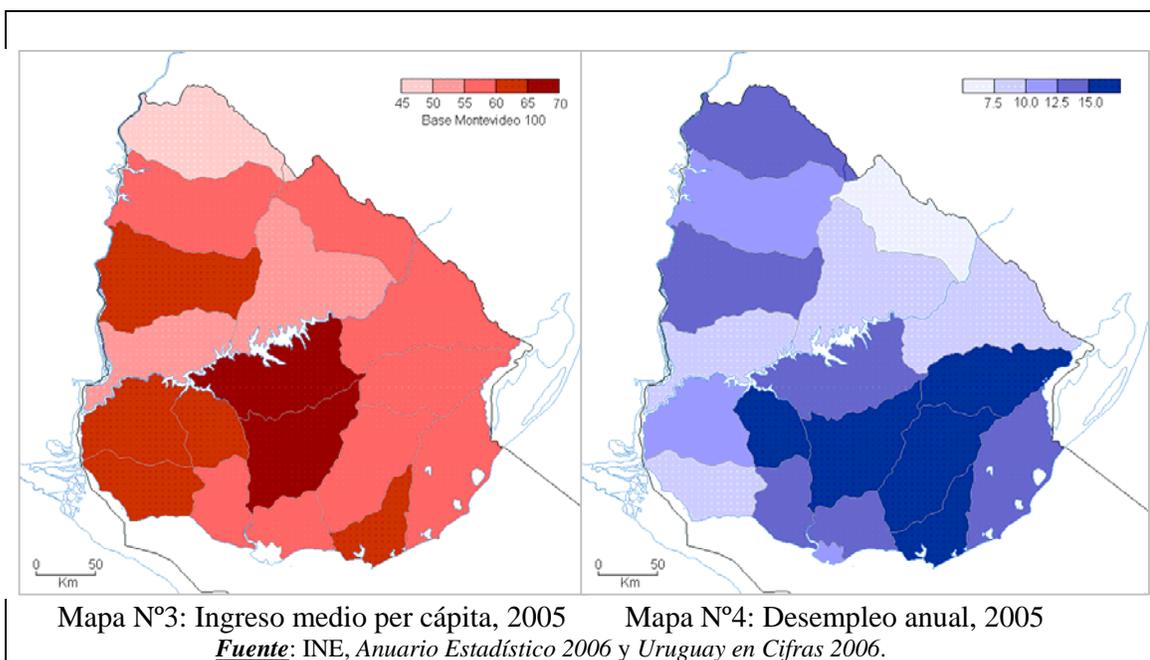
- Desde el punto de vista cultural, la encuesta sobre “Consumo y comportamiento cultural” investigación realizada por Achugar y Dominzain (2002), aportó numerosos datos y evidencias para demostrar la heterogeneidad cultural en Uruguay. Por ejemplo, se demostró en ese documento que el 7% de la población nacional nunca fue al cine. En el interior esta cifra es del 13% y en Montevideo del 1,4%.
- Desde el punto de vista de acceso a la tecnología, los técnicos del INE (2007e) se refieren a la “brecha territorial” para señalar la inequidad social.  
El informe mundial de desarrollo humano (2001) se especifica que el acceso y uso a las TIC está muy influenciado por el territorio en donde reside el potencial usuario, de ahí el nombre de “brecha territorial” de uso de las TIC. Uruguay no escapa a esa tendencia pues como ya pudo observarse en el cuadro 8 mientras casi la mitad de los montevideanos declara haber usado un PC en los últimos 6 meses, apenas el 22% lo hace en las localidades de menos de 5000 habitantes y zonas rurales.
- Desde el punto de vista del acceso a la educación media y superior:  
...se ha estimado que el promedio de años de educación es 9.6 para los jóvenes residentes en la capital, mientras que en el Interior del país alcanza a 8.5. La brecha crece a medida que se avanza en los niveles educativos. Una de las explicaciones es la relativa oferta limitada de centros de Educación Media Superior y la notoria escasez de Educación Terciaria en el Interior del país. La contracara de lo anterior es que los individuos que residen en el Interior urbano tienen una tasa de riesgo de desertar en el transcurso de los primeros 12 años de estudios un 51% mayor que los que habitan en la capital (Torello, 2004, p....).

Adicionalmente, la propia Dirección de Educación del MEC resalta que “si bien en la educación universitaria algo más de 4 de cada 10 estudiantes provienen del Interior, más del 90% de la matrícula se concentra en establecimientos de Montevideo (MEC, 2007, p.31).

- Desde el punto de vista de los ingresos promedio por cápita. Nuestro país presenta una fuerte desigualdad en la distribución del ingreso familiar y en las pautas de consumo. Según los datos del INE, “el ingreso medio de los hogares en Uruguay, es de \$u 18.400. Mientras que en Montevideo, el promedio es de casi \$u 23.000, en el interior del país es de \$u 14.000” (Datos del INE, 2007 a marzo).

A este respecto, si consideramos el ingreso medio mensual *per cápita* de Uruguay de \$u 5.983 (INE, 2005), nuevamente se verifica una marcada diferencia por departamento, siendo en algunos de ellos menor a la mitad del ingreso medio mensual de la capital del país (Montevideo: \$u 7.440; Artigas: \$u 3.454).

Similares diferencias se aprecian si nos referimos a la tasa de desempleo, ya que bajo la media nacional del 12.2% (INE, 2005), se encubren los elevados niveles de algunos departamentos en que supera el 17% (Maldonado y Treinta y Tres), frente a algunos que se encuentran por debajo del 8% (Tacuarembó y Rivera, siendo para Montevideo del 11.8%). Conviene destacar, que la mayoría de los departamentos con bajo nivel de desempleo coinciden con los de menor tasa de actividad (i.e. en Rivera con una tasa de empleo del 48% frente a Maldonado con un 55%).



### **1.3.- ¿Se puede afirmar hoy que el Uruguay es un país homogéneo e integrado socialmente?**

Evidentemente no.

Hace ya décadas que desde la academia se viene reconociendo que el Uruguay es un país relativamente pequeño pero que no tiene nada de homogéneo. Las heterogeneidades son múltiples, admitiendo diversidad de género, socio-económica, cultural, étnica, territorial, entre otras.

Ya en la década de los 90 estudios cepalinos, a cargo de sociólogos uruguayos, ponen de manifiesto la progresiva ruptura del tejido social, que se manifiesta en segregación territorial, segmentación educativa, aumento de los núcleos duros de la pobreza y de la

exclusión social, entre otros. El concepto de sociedad hiperintegrada, sobre la cual tanto se teorizó, no es pertinente para explicar la sociedad uruguaya del siglo XXI.

Las premisas de las cuales parten las autoridades de la DFPD están claramente descontextualizadas, no tienen fundamentos empíricos ni teóricos y los conceptos incluidos en estas premisas simples son abordados unidireccionalmente, a través de inferencias monocausales equivocadas: *'si el país es pequeño entonces es homogéneo, si es homogéneo entonces es integrado'* ". Si estas son las premisas que guían la producción de políticas, en el marco de país diverso y desigual, entonces podemos presuponer que éstas no podrán adecuarse a las necesidades socio-educativas que el mismo presenta.

Es por esto mismo que la DFPD equivocó el camino. Se comienza trabajando sobre características del Plan "Único" y no desde diagnósticos y evaluaciones socio-educativas suficientemente fundadas que den marco a la construcción de un Sistema Nacional de Formación Docente y a los ejes vertebradores que pueden sustentar un Plan. Paradójicamente su elaboración antecede al reciente Censo Docente de la ANEP y a los mecanismos autoevaluativos de los Centros que la componen. Remitimos al lector a las actas oficiales de la Comisión '0' (Actas 2 y 4. Lamentablemente no contamos con el Acta 1 por no haber sido publicada):

El plan de estudio tendría más de 3800 hs, calculado para 30 semanas, la exoneración de algunas asignaturas descomprimiría el sistema de exámenes a fin de año, se puede llevar a 29 semanas. O.Barboza: ¿Con tres turnos? G. Klein: Sí con algunas características: clases de 45', eliminándose algunos recreos, con 1:30 de clase sin corte en algunos casos, el nocturno comenzaría 18:50. M. Arlas: Los horarios de los ómnibus cambian muchísimo después de las 23:30, distanciándose excesivamente, no puede ser hasta las 23:45. G. Klein: ¿Turno Nocturno de menor duración? Se cambian para que las clases sean de 40', de lunes a viernes. (Acta 2)

En esta cita es más que evidente que la Comisión '0' no sólo comenzó trabajando a partir del PUNFP sin una visión del sistema de forma integral, sino que lo hizo desde los aspectos más superficiales del mismo, sin fundamentos claros en cuanto a la demanda académica y sin reconocer las diferencias contextuales. Si se considera una carga horaria menor para el turno nocturno, ¿no sería también pertinente pensar en las dificultades de locomoción, las distancias a recorrer entre los diversos centros poblados y zonas rurales del interior del país para estructurar la forma en que se desarrollarán los turnos y horarios del nuevo Plan?

Eso sí, recién en el acta 4, los integrantes de la Comisión '0' se plantean la definición de los objetivos de dicha comisión. A pesar de ello, el objetivo de *"coordinar los nexos entre las comisiones"* nunca se cumplió, siendo que en reiteradas actas de varias comisiones se plantea tal necesidad de coordinación.

¿Cómo es posible pensar un sistema y/o un plan sin la mirada integral que debiera surgir del trabajo coordinado de las distintas comisiones para la construcción del PUNFD? Esta ausencia de ejes vertebradores claros se ve profundizada por la indefinición de la estructura institucional, que se pone de manifiesto en distintas instancias de trabajo de las diferentes comisiones.

Asimismo, en los diversos ámbitos de trabajo y discusión para la construcción del nuevo Plan (PUNFD) se han desconocido las experiencias generadas por los Centros

Regionales de Profesores (CeRPs) y se ha manifestado una persistente postura centralista que niega la posibilidad de trabajar en la igualación del acceso a la educación pública en todo el territorio nacional.

Es tiempo de que las autoridades de la educación comprendan que el Uruguay es un país que presenta profundas diferencias a nivel social, productivo y cultural, como así también profundas diferencias en el acceso a las estructuras de oportunidades y la posibilidad de incidir en la toma de decisiones. Por tanto, es impensable seguir produciendo políticas homogeneizantes, desconocedoras de las diversidades y desigualdades existentes.

Esto implica reconocer, entre otros aspectos, que desde la caracterización de la población estudiantil que opta por la FD en los diversos CeRPs, se advierten diferencias contextuales significativas de corte etáreo, socio-económico y cultural, entre otros; que requieren de ofertas de formación diversas. De aquí la importancia que adquiere la profundización y extensión de estrategias descentralizadoras y de grados de autonomía administrativa, académica y funcional. Las Asambleas Técnico Docentes de FD, se han expedido en reiteradas oportunidades a favor de la descentralización y desconcentración real del sistema educativo.<sup>3</sup>

Desconocer la modalidad CeRP y lo que significa en la profesionalización docente, en la instalación de una nueva cultura de FD y en cuanto interlocutor válido, es desconocer su historia y las fortalezas de este proceso descentralizador de la educación. Y, se la desconoce, desde el momento en que los espacios de participación y toma de decisiones quedan reducidos a cero por los criterios utilizados para la representación en las distintas comisiones que las autoridades de la DFPD determinaron. Tampoco se establecieron formalmente espacios reales de incidencia de las minorías en la toma de decisiones. Esta situación se instala a partir de que se conciben las problemáticas socio-educativas como susceptibles de ser tratadas exclusivamente en términos de mayorías y minorías.

### **Una vez más, consideramos que el criterio es equivocado**

Las propuestas educativas de FD para el interior del país deben partir del análisis de las diversas modalidades que coexisten actualmente y no a partir de una mirada homogeneizante y montevideanocéntrica. Es así como se torna imprescindible una caracterización y valoración de estas modalidades ya que dan cuenta de la necesidad histórica de una FD para el interior del país.

En este sentido, consideramos que la modalidad Semilibre en los Institutos de Formación Docente (IFD) aparece como la primera respuesta a esta necesidad, pero sin inversión de recursos, en un contexto histórico muy diferente al actual. La carencia de un curso de Didáctica específica en el profesorado es señalada como la más grande de las debilidades a la cual se enfrentan los alumnos practicantes. Esto conlleva a que sean atendidos en muchas oportunidades sólo por el Profesor Adscriptor y un Profesor itinerante de Didáctica (con una frecuencia muy espaciada). Este último aspecto, se

---

<sup>3</sup> Por ejemplo, en la ATD Nacional XIII, celebrada en Salto (5-9 de junio de 2006), se aprobó por el Plenario Nacional, “*privilegiar la descentralización geográfica institucional de la FD así como la desconcentración en la toma de decisiones*”. Documento final elevado al CODICEN.

*Documento de análisis y propuestas relacionadas con la elaboración del nuevo Plan Nacional de Formación Docente*

contradice con los acuerdos aprobados en las Asambleas Técnicas de Formación Docente. En los documentos aprobados por la ATD Nacional XIII, en Salto, se votó por unanimidad que “*la formación didáctica y la práctica docente tiene que tener un sentido inevitablemente presencial*”.

En la modalidad semilibre, las materias correspondientes a Ciencias de la Educación se cursan conjuntamente con Magisterio. Las asignaturas correspondientes a la disciplina se rinden en calidad de exámenes libres, sin la orientación de expertos en la materia.

La modalidad Semipresencial en Profesorado, no ha sido suficientemente evaluada hasta el momento por lo que reclamamos una urgente evaluación del Plan semipresencial en función de sus resultados y sus costos.

Los únicos institutos en el interior del país que presentan una modalidad basada en la presencialidad son los CeRPs. Los mismos han tenido una profunda y sistemática capacidad de cambio de acuerdo a las necesidades formativas y de desarrollo académico, tanto a nivel de planes, mallas curriculares como de contenidos programáticos. La existencia de cargos docentes ha permitido que estos centros generen sentido de pertenencia como una característica institucional necesaria para su propio desarrollo; así como han sido importantes para la atención y seguimiento de su estudiantado.

Por lo expuesto anteriormente, consideramos que las propuestas de descentralización deben garantizar la permanencia de **cargos** docentes puesto que los mismos funcionan como mecanismos efectivos de trabajo en unidades académicas, propiciando la coordinación, investigación y extensión cultural, favoreciendo la autonomía, el intercambio de experiencias y visiones, y el trabajo colaborativo. En ese sentido, coincidiendo con manifestaciones recientemente expresadas por autoridades del CODICEN, los cargos docentes reducen la rotación, el multiempleo y favorecen la calidad de la enseñanza.

Es tiempo también de reconocer que la creación de los CeRP respondió a la necesidad de regionalización y descentralización de la FD, no satisfechas por las modalidades anteriores. La regionalización implica una desconcentración territorial que habilita que el estudiante no tenga que alejarse de su lugar de origen y mantener los lazos para su inserción laboral. Los CeRPs lograron la conformación de reales enclaves culturales en los contextos donde se insertaron. Se produjeron, a partir de sus egresados, importantes cambios en la profesionalización docente del interior del país. Determinaron la igualación de oportunidades de ingreso y egreso para los estudiantes, a través de un sistema de becas que hizo posible el acceso a la formación terciaria de jóvenes pertenecientes a familias de bajos ingresos.

**Una propuesta progresista y democratizadora de la FD para el Interior del país no debería desconocer una experiencia que aparece como exitosa y debería profundizar en los procesos de descentralización.** Asimismo, este proceso debería ir acompañado de importantes grados de autonomía de los centros de FD, teniendo en cuenta que la misma sólo es posible en tanto exista un real empoderamiento de los actores involucrados. Para ello se requiere de claros mecanismos de participación y la democratización de la misma para la toma de decisiones. Estas características son fundamentales para pensar en una formación con carácter universitario.

Profundizar en la descentralización implica además contar con recursos diferenciales para que sean destinados a aquellas zonas o regiones con mayores carencias a nivel educativo (recursos para becas de estudiantes, capacitación a docentes, dotación de bibliotecas y mediatecas, entre otros). Asimismo, para garantizar el acceso igualitario a la estructura de oportunidades es necesario contar con docentes capacitados en estos niveles de formación, por lo que cualquier política de descentralización debe ocuparse y favorecer esta situación.

#### **1.4.- Igualar no significa dar lo mismo sino dar más al que tiene menos**

Se entiende que este proceso de profundización de la descentralización se debe enmarcar en los lineamientos de reforma del Estado propuestos por este gobierno de comenzar a construir un proceso de transformación que acerque al Estado y a los ciudadanos, sobre la base de la descentralización y de la participación. Hoy, la orientación tomada por la DFPD no sólo no acompaña sino que va totalmente en contra de cualquier proceso descentralizador del Estado y de los fundamentos democráticos y de desarrollo que están detrás de este objetivo.

Por lo expuesto, reafirmamos la **presencialidad** como esencial, frente a las otras opciones existentes, que han obtenido magros resultados generando una gran expectativa inicial no sostenida. La presencialidad está íntimamente ligada a la igualdad de oportunidades y es la única modalidad que puede garantizar una formación integral a nivel de formación inicial de docentes. Por tanto, la presencialidad es una necesidad imprescindible e irrenunciable. Es así que, una vez más, no compartimos las conclusiones a las que llegan las autoridades:

Aunque estamos de acuerdo que la formación debe ser presencial, sabemos que no se puede cubrir todo el país. Debe haber formación semipresencial en el interior; es una necesidad (Sub Directora de DFPD, Prof. Arlas en Acta 8 – Comisión '0').

Sostenemos que la formación inicial para el profesorado no puede basarse en ningún otro modelo que no asegure la presencialidad en la medida que esta profesión es básicamente vincular, que se desarrolla a través del contacto cara a cara con los docentes y en todos los componentes curriculares, puesto que en todas las asignaturas o espacios curriculares se propicia la construcción del rol docente, no solamente en cuanto a los contenidos disciplinares que se deben dominar sino también respecto a los procesos didáctico–pedagógicos.

¿Cómo garantizar el acceso igualitario? En síntesis, existen varios aspectos a tener en cuenta para la FD del interior del país, con el objetivo de achicar la brecha histórica en cuanto a las posibilidades de acceso a una formación de calidad para todos:

- igual exigencia académica;
- formación permanente garantizando la igualdad de acceso para todos los docentes del país;
- presencialidad y formación integral en una misma institución para la formación de grado;
- investigación y extensión como espacios necesarios, tanto en la formación inicial como a nivel del rol del educador de educadores;

- horas de docencia directa e indirecta a los efectos de favorecer la apropiación del docente de los espacios de: investigación, extensión, formación permanente, coordinación, evaluación y atención individualizada;
- atención a la diversidad tanto a nivel contextual, socio –económico, cultural y de otros aspectos que presente la demanda educativa.
- desconcentración y descentralización de la FD, ampliando el sistema de becas, posibilitando el acceso a materiales y bibliotecas, entre otros.

## **2.- La descentralización, una necesidad, una política de Estado y algunas contradicciones**

### **2.1 Estado, desarrollo y descentralización**

Las políticas públicas están fuertemente relacionadas con las teorías del desarrollo económico y cultural de los países.

Furtado (1982, p. 149) define el desarrollo de la siguiente manera:

...la experiencia ha demostrado ampliamente que el verdadero desarrollo es principalmente un proceso de activación y canalización de fuerzas sociales, de avance en la capacidad asociativa, de ejercicio de la iniciativa y de la inventiva. Por lo tanto, se trata de un proceso social y cultural, y sólo secundariamente económico. Se produce el desarrollo cuando en la sociedad se manifiesta una energía, capaz de canalizar, de forma convergente, fuerzas que estaban latentes o dispersas.

Nuestro Uruguay centraliza en su capital el 48% de la población y un porcentaje aún mayor de la actividad económica, el empleo, la producción y usufructo de los bienes públicos vinculados a la cultura como ya lo expresamos. Sin duda, ello deja traslucir dos rasgos negativos para el desarrollo del país: a) falta de democratización en el acceso a los recursos fundamentales y a las oportunidades que brinda su utilización y, b), problemas cada vez más significativos de integración social y de eficiencia para los logros de metas propuestas.

De allí que, según lo expresaron recientemente autoridades nacionales, la descentralización del país es un desafío muy importante y la construcción de políticas de Estado en tal sentido toma un carácter de urgencia insoslayable. La reforma del Estado, implica fundamentalmente cambiar la relación Estado-Sociedad, en sus tres dimensiones: la funcional (o de la división social del trabajo), la material (producción, distribución y consumo del excedente social) y la institucional.(que hace a la expresión del poder y su distribución en la sociedad).

La educación es una herramienta importante, si bien no la única, para construir una nueva relación Estado-Sociedad que implique articular esas energías dispersas en el territorio y conjuntarlas de forma sinérgica para construir un auténtico proceso de desarrollo. Muchos años hemos pasado celebrando logros del pasado y apuntando conceptos estáticos como el de capital social (en el sentido del peso de las variables *stock*), ¿no será hora de avanzar hacia construcciones más dinámicas? Bossier (2002) plantea el concepto de “capital intangible”, refiriendo a la necesidad de identificar aquellos *activos sociales* que “*crecen con el uso*”, como la solidaridad, cuyo ejercicio la hace más extendida y poderosa. Sin valorar este concepto en sí mismo, y sin evaluar su intangibilidad que podría discutirse, creemos que la educación es, sin duda, uno de esos

*Documento de análisis y propuestas relacionadas con la elaboración del nuevo Plan Nacional de Formación Docente*

activos cuya utilización (por caros que fueran los esfuerzos humanos o financieros para mejorarla) su perdurabilidad en el tiempo es más que importante para otras dimensiones también imprescindibles de un sistema económico y social (i.e. la justicia y la democracia).

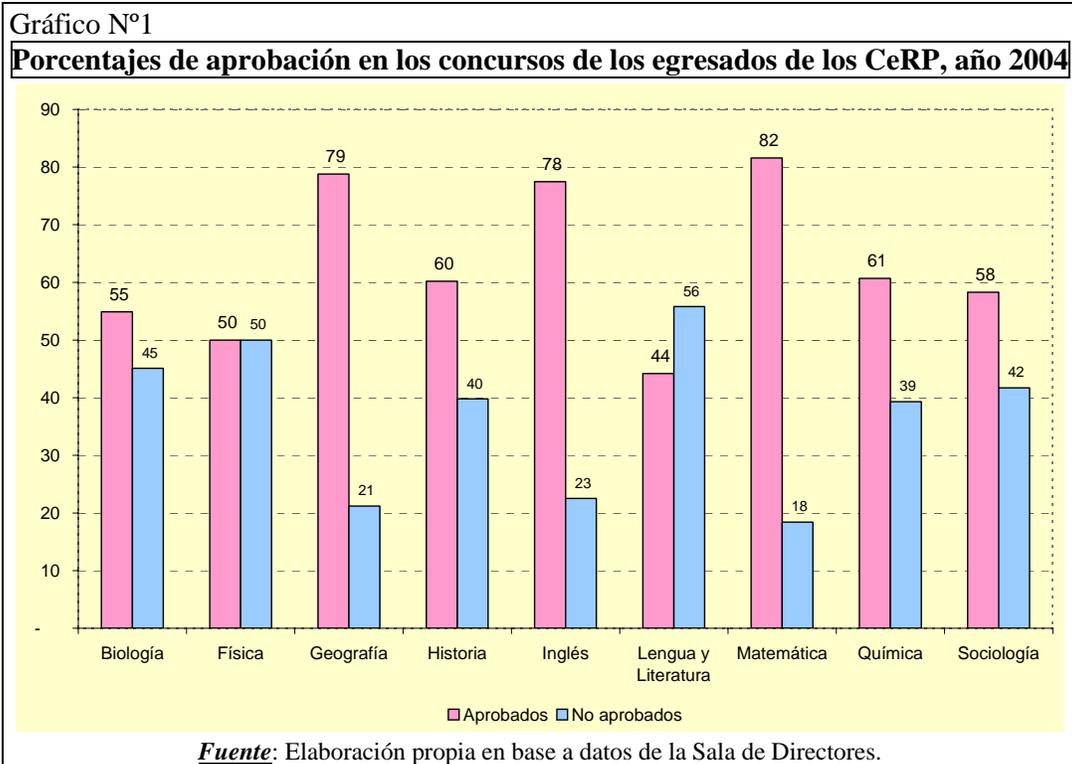
Los Centros Regionales de Profesores (CeRP), fueron creados con el objetivo de abordar las desventajas territoriales, económicas y culturales, producto de un centralismo histórico de la capital del país donde se concentra la población, la actividad económica e industrial con todos los privilegios que le son colaterales (empleo, productos culturales, etc.).

No obstante, como sabemos, con sólo descentralizar las opciones de FD a nivel terciario no alcanza para descentralizar el país y darle oportunidades de participación igualitaria a su gente. Es necesario, vasta mirar otras experiencias, generar condiciones discriminantes, positivamente discriminantes, para igualar las condiciones de desventaja. Esto quiere decir, generar un sistema de incentivos que permita por ejemplo: a) radicar población donde antes no existía; b) opciones reales para que dicha población produzca su vida de forma digna; c) condiciones ambientales acordes (i.e. empleo, educación, apoyo crediticio, becas, salarios mayores que cubran los costos de movilidad territorial y oportunidad, que permitan residir en zonas diferentes).

El impacto regional de los CeRP es indiscutible. Por citar un ejemplo, en el año 1997, año fundacional de los Centros Regionales, de todos los Institutos de Formación Docente del Interior del país, sólo egresaron, 40 profesores. En nuestros días, los titulados de educación media que egresaron del nuevo modelo de FD superan el millar. Otra medida del impacto lo constituye el elevado nivel de aprobación de los docentes egresados de estas instituciones en el concurso para proveer cargos en efectividad en Enseñanza Media: 384 efectivizados en un total de 628 concursantes (61%).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Véase, a su vez, que en asignaturas como Matemáticas donde el déficit de profesionalización era alarmante en algunas regiones se ha avanzado sustancialmente. Como ejemplo particular, cuando se comenzó con la experiencia del CERP Florida, había en el departamento un sólo profesor egresado. En el último concurso de efectivización los egresados del CERP del Centro en matemáticas tuvieron una tasa ideal (100% de efectivización).



Sabemos que su implementación estuvo teñida de muchas controversias y enfrentamientos entre las autoridades de la educación de entonces y actores centrales de la misma, en especial por la poca o nula participación de docentes y estudiantes; pero también hoy su impacto regional es indiscutible. Impacto que tiene un efecto descentralizador de la formación docente presencial con la aspiración de un carácter de excelencia y un efecto real en la democratización de las oportunidades para los largamente postergados jóvenes del Interior del país.

Por supuesto, podría discutirse, la ubicación de los distintos centros y los criterios con que se decidió dicho asentamiento, aún así los estudiantes del Interior tuvieron (y tienen) una chance, muy distante antes, de realizar su formación terciaria.

Esta experiencia implicó una fuerte dosis de inversión pública inicial, fundamentalmente en edificios, instalaciones, licitaciones para servicios de alimentos, becas para estudiantes de bajos recursos y salarios que permitieran el arraigo y compromiso de los docentes en regiones con serias desventajas económicas y culturales.

Se argumenta muchas veces que el sistema CeRP es caro y, tal vez lo sea, si el patrón de medida son gastos absolutos de los centros del sistema masivo de formación de docentes en Montevideo (i.e. IPA). No obstante, cuando los menores costos se relativizan por la eficiencia terminal de dichos sistemas, o se evalúan por objetivos de democratización del acceso a la Formación Docente de poblaciones antes excluidas, es posible que ya no nos parezcan tan abultados.

Es decepcionante que los argumentos financieros (ni siquiera los económicos) comiencen a pesar incluso en las decisiones académicas, más aún en la construcción de los planes educativos, sin dejar de tomar en cuenta que la viabilidad económica debe ser considerada. Mucha pena se siente cuando en una asamblea de docentes que busca mejorar la calidad educativa, o se plantea reflexionar sobre las vicisitudes de la práctica docente y contraponer y/o aprender de sus diversas experiencias aparece el tema financiero articulando las decisiones o como espada de Damocles sobre las mismas. Entonces, parece un debate entre economistas o Ministros de Hacienda, donde el fin último está en estirar recursos escasos o redistribuir miserias entre los sistemas educativos. En particular, nos parece, que la discusión de los docentes pasa por pensar alternativas viables y democráticas para la formación educativa, apuntar a la calidad de excelencia, pero nunca debería ser la preocupación de los recursos (misma que el sistema político y económico deberían proveer).

## **2.2.- Las políticas educativas como parte de la descentralización: ¿Plan Único o Plan Nacional de FD?**

Se entiende que es imprescindible diferenciar conceptualmente las expresiones “sistema único”, y “plan único” de “sistema nacional” y “plan nacional” puesto que éstas han sido usadas de forma indistinta en diferentes documentos publicados, y por diferentes autoridades.

Por ejemplo, mientras que la Dirección de Formación y Perfeccionamiento de Formación Docente (FD) habla de PLAN UNICO (Actas de Comisión Cero N°,2,3,4) en el texto oficial de la ANEP que se votó en la Ley de Presupuesto, Gastos e Inversiones, marco jurídico que regulará las políticas educativas a implementarse en el período 2005-2009, se refiere a **SISTEMA NACIONAL y PLAN NACIONAL**.

En esta exposición, luego de diagnosticar los problemas de la FD en nuestro país, se plantea la “necesidad de articular los diversos planes y programas existentes en el marco de un verdadero sistema nacional de formación docente (..) este sistema deberá tomar en cuenta las necesidades de FD sobre todo en el interior del país” (Tomo II, p. 28).

En el mismo texto legal, se expresa como una de las metas realizadas en el año 2006, la participación, en el marco del debate nacional, “*sobre el Plan Nacional de Formación Docente* (inciso 25, Anexo, ejercicio de Planificación Estratégica). En el mismo documento, se afirma que una de las metas para el año 2007, “*es el cumplimiento de la primer etapa de la aplicación del Plan Nacional de Formación Docente*”.

En el Balance de dos años de gestión, realizado por ANEP (2007), se refiere a las políticas de fortalecimiento y renovación de la FD, (p. 28) señalando que:

...todas las modificaciones serán objeto de evaluación, lo cuál permitirá realizar ajustes y continuar con el proceso de reformulación global. Este llevará a la confección, con el colectivo de docentes y estudiantes, de un nuevo currículo y de nuevos planes para las tres áreas: Magisterio, Profesorado y Maestros Técnicos.

Las Asambleas Técnico Docentes se han manifestado a favor de la integración nacional, respetando la participación de todos los actores. En la ATD de FD, (La Paloma, 2001), se expresaba que:

## *Documento de análisis y propuestas relacionadas con la elaboración del nuevo Plan Nacional de Formación Docente*

...la integración se concibe como un proceso a largo plazo que compatibilice las diversas instancias de FD a nivel nacional, en un sistema coordinado en sus diferentes niveles y efectivice la participación de todos los actores involucrados, vía representación, para lo cual se instrumentarán diversas instancias a nivel local, departamental y regional.

A pesar de lo antedicho, el nuevo plan de FD y su unicidad propuestos, desconoce las diferencias sociales y las desventajas territoriales, pareciera haber sido gestado por la necesidad de efficientar los recursos existentes (los menores de la región en cuanto gasto educativo con relación al producto). Como ya apuntaba Weber, es impensable lograr lo posible sino se intenta una y otra vez lo imposible.

En contrapartida, acordamos con un **SISTEMA NACIONAL de FD**, capaz de contener las diferencias contextuales y de formación que el país requiera. Pero, la supuesta “fragmentación” del sistema no siempre se resuelve a partir de la homogeneización de planes y programas, pues muchas veces, en un sistema homogéneo se pueden verificar diversas formas de fragmentación, provenientes entre otros motivos de diversidad de niveles, de criterios y prácticas educativas. Vale aclarar que la heterogeneidad por sí sola no es fructífera, ni garantía de un trabajo de calidad, pero en sistemas que incorporan a la interna la heterogeneidad, se abre un campo para la construcción de un lenguaje común que permite la diversidad y de allí lo fermental de su propuesta.

La unidad académica se construye desde objetivos comunes, desde la confrontación de ideas y del análisis compartido de las prácticas pedagógicas, donde el diálogo abierto y público permite el mutuo enriquecimiento. Se entiende por tanto que construir un lenguaje común a nivel de toda la FD debería ser producto de la definición de ejes vertebradores y de prácticas que se sustenten en la tolerancia, visualizándonos como ‘sujetos de diálogo’.

### **3.- La calidad de la enseñanza y la problemática del tiempo escolar**

#### **3.1.- Defensa de la hora de pedagógica de 60 minutos**

El Proyecto de Presupuesto, Gastos e Inversiones de la ANEP, plantea como parte del diagnóstico de situación presentado en el capítulo II, que uno “*de los factores propios de los procesos educativos que contribuyen a un bajo desempeño del estudiante es el escaso tiempo de exposición al desarrollo de las clases*”<sup>5</sup> lo que parece ser una crítica indirecta a la hora pedagógica de 45 minutos en la educación media. En el mismo apartado, referido a las acciones a realizar para reducir el rezago y el abandono, se señala como estrategia “*la mejora de las competencias y condiciones salariales del personal docente, incrementando el tiempo de docencia directa (..)*”.

El aumento del tiempo pedagógico, la concentración de horas en un mismo centro, la reducción de la rotación de los profesores, la búsqueda de mayor compromiso de los docentes así como el trabajo en proyectos de centro integrados a la comunidad, son definidas como algunas de las acciones a implementar por la ANEP, a partir de las políticas educativas relacionadas con la formación de profesores, tal como se detalla en el siguiente texto:

---

<sup>5</sup> Véase apartado 1.3.2. “Aumentar la retención y el egreso de la educación media”. Cap. II.

## *Documento de análisis y propuestas relacionadas con la elaboración del nuevo Plan Nacional de Formación Docente*

Las medidas ya mencionadas se hacen imprescindibles en el nivel de la Formación Docente: la concentración de horas de cada docente en un centro educativo y la reducción de la rotación docente son ejes de trabajo sostenidos en toda la administración. La necesidad de extender el tiempo de convivencia en el aula y de trabajar en el fortalecimiento de una cultura de centro se transforma en objetivos de trabajo globales, con efectos en el conjunto del sistema. Por otra parte el fortalecimiento de acciones tendientes a incentivar el desarrollo de mayores niveles de compromiso entre los funcionarios y las comunidades educativas, reduciendo el ausentismo y aumentando el tiempo pedagógico se hacen necesarios en diversos centros de Formación Docente, especialmente en aquellos de grandes dimensiones, como es el caso de Montevideo (Proyecto de Presupuestos, Gastos e Inversiones, 2005-2009, Tomo II, apartado 2.8.1, p. 40).

Por último, entre los objetivos destacados en el ejercicio de planificación estratégica elaborada por la ANEP, se plantea, en el marco de las políticas de formación docente a ejecutarse por el CODICEN a través del inciso N° 25, la meta de desarrollar “*curriculas flexibles, contextualizadas, aumentando el tiempo pedagógico*”.

En definitiva, podemos concluir que el debate, con respecto al tiempo pedagógico, está planteado.

A nivel internacional, existen múltiples experiencias que comprueban la asociación entre la calidad de la docencia, el aprendizaje, el tiempo pedagógico del profesor y del alumno en el centro.

El documento principal que orienta la política educativa de nuestro país, recoge esas ideas, y se propone avanzar en la definición de nuevos proyectos educativos para reducir los índices de fracaso escolar.

Ante esta realidad, deberíamos preguntarnos: ¿cuál debería ser la duración de la hora pedagógica en FD? Existen en estos momentos, dos planes de formación de profesores que tienen, cada uno, definiciones diferentes sobre el tiempo pedagógico. El plan 86 del IPA, trabaja en torno a asignaturas de 45 minutos, que reproducen, a su vez, el modelo de organización de los centros de educación media. Por otra parte, el Plan 2005, de los CeRPs, organizan sus clases sobre la base de un tiempo pedagógico de 120 minutos, considerando la hora docente como de 60 minutos.

Consideramos que la segunda opción tiene notorias ventajas pedagógicas respecto de la primera. A partir de una clara argumentación pedagógica es que pueden generar los cambios que la FD requiere, por lo que corresponde que también en este punto exponamos nuestros argumentos .

### **3.2.- El tiempo de los profesores y el tiempo de los alumnos en la FD: Algunas hipótesis para considerar<sup>6</sup>**

Hipótesis de partida 1) El modo predominante que en nuestros días se usa para organizar los tiempos de aprendizaje en 45 minutos, el saber en asignaturas, la supervisión en inspección por asignaturas y la fragmentación del currículo en parcelas

---

<sup>6</sup> Si bien las hipótesis son presentadas aquí como contribuciones propias de este trabajo, las mismas fueron inspiradas en el texto de Inés Aguerrondo (2006, pp.51-88), adaptación de documento presentado para su discusión en el marco de la Comisión Tronco Común. PUNFD 13 de Setiembre de 2006.

del conocimiento está determinado por el paradigma original que le da sentido y finalidad a la educación pública occidental: el paradigma positivista.

Hipótesis de partida 2) La organización del tiempo escolar, es uno de los aspectos determinantes de todo proyecto que pretenda mejorar las condiciones de aprendizaje de nuestros alumnos y la calidad de la docencia en FD. Si se cambian otros factores, pero se mantiene la misma duración de la clase en 45 minutos y la segmentación de asignaturas, el cambio será superficial, al nivel del discurso, pero en la práctica las instituciones seguirán funcionando como siempre.

Hipótesis de partida 3) El incremento del tiempo pedagógico que vincula al profesor de FD con sus alumnos (actividades de docencia) y con la institución (actividades de investigación y extensión), es decir, el modelo full-time, determina un aumento de la calidad educativa de su práctica y una mejora en los aprendizajes escolares.

Estas son algunas hipótesis, que tienen apoyo empírico a nivel internacional y nacional, que deberían ser contempladas en el debate. El uso del tiempo, entonces, está indisolublemente asociado al modelo de organización institucional.

Ante los cambios que hoy se discuten relacionados con el PUNFD, como es la propuesta de la ATD de FD de crear una Universidad Pedagógica para elevar el nivel académico de la formación de profesores, es inviable, desde el punto de vista pedagógico e institucional, proponer que las clases duren, solamente, 45 minutos.

¿Cómo es posible alcanzar niveles de autonomía intelectual, pensamiento crítico, participación, etc., en los futuros docentes, si el tiempo de cada clase, es tan limitado?

Por otra parte, no es de recibo el argumento de que los alumnos pierden su capacidad de concentración mental cuando el tiempo es superior. Esta interpretación sobre las condiciones del aprendizaje, se sustenta en la tradición positivista donde el docente, - que representa el poder y el saber sabio acumulado de la humanidad-, sólo usa el recurso de la exposición teórica como metodología.

Las actuales teorías del aprendizaje (que en muchos casos proponen las no tan viejas propuestas de las escuelas nuevas del siglo XIX) sostienen que el conocimiento se produce en la acción, sobre la acción y durante la acción, para lo cual se sugiere integrar distintas formas de trabajar el tiempo, incorporar múltiples estrategias didácticas, introduciendo innovaciones con relación al tiempo, el espacio, los agrupamientos y los lugares del aprendizaje.

La clase de 60 minutos, es, desde este enfoque, indispensable para lograr esos objetivos.

Tal vez los módulos de 120 minutos, como es la experiencia de los CERP, en determinados momentos del año, o en algunas asignaturas, deban ser revisados.

Organizar las instituciones en clases de 45 minutos, es continuar reproduciendo, como afirma Davini (1995), el fenómeno del isomorfismo en la FD, una de las características señaladas en su investigación sobre los modelos de FD en América Latina.

## *Documento de análisis y propuestas relacionadas con la elaboración del nuevo Plan Nacional de Formación Docente*

Desde el punto de vista de la organización de sus estudios los institutos funcionan con un sistema que guarda **isomorfismo** con la escuela media: la asistencia diaria a clase con inscripción por curso lectivo y no por materia o actividad, en bloques horarios del tipo mosaico y la distribución de las disciplinas (...) (Davini, 1995, p. 89).

En síntesis, los Institutos de Profesores de FD, deben constituirse en centros de nivel académico superior, para lo cual su esquema de organización institucional debe ser cualitativamente diferente a la forma en que se organizan los centros de educación media, evitando caer en el isomorfismo con la escuela media<sup>7</sup>, reproduciendo esquemas de trabajo propios del nivel secundario.

El aumento del tiempo pedagógico e institucional de profesores y alumnos de FD, debe ser un aspecto central a discutir en el nuevo modelo de PUNFD.

### **3.3.- ¿Hacia un modelo universitario de educación superior?: Cargos y tiempo académico para la investigación, docencia y extensión**

Las nuevas teorías de la educación, la investigación y el análisis institucional, así como el uso de la tecnología y el inglés como apoyo a la formación científica permanente, son los grandes temas que la Universidad de la República reclama en nuestros días.

Nuestra experiencia y los resultados demostrados en estos 10 años, nos indican que no estábamos equivocados: en estos días el rectorado de la Universidad de la República y los organismos de cogobierno universitario se plantean la necesidad de impulsar la investigación académica en todo el territorio nacional, la extensión social en las pequeñas localidades, la actualización y formación permanente de sus profesores y el uso de los recursos tecnológicos como herramientas para promover una educación universitaria de calidad que responda a las nuevas demandas en el campo del conocimiento.

La propia UDELAR acaba de definir sus políticas de desarrollo científico a escala nacional, creando programas de apoyo a los investigadores que se radiquen en el interior del país, e incentivando la contratación de docentes con dedicación total y exclusiva para la Universidad.

Esta es la comprobación de que el proyecto CeRP creado hace 10 años con el perfil de dedicación exclusiva de su profesorado dedicado a la docencia, investigación y extensión, representa una experiencia invaluable que debe ser considerada como antecedente en estos momentos en que se escuchan propuestas de crear una Universidad Nacional Autónoma de Educación o una FD con carácter universitario.

En la esencia del Proyecto CeRP sobresalen características que han dado sus frutos. Los **cargos docentes** y el **tiempo académico** son dos de ellas.

---

<sup>7</sup> Este problema ya ha sido señalado en nuestro país por el Informe de la Comisión de Reforma Curricular del IPA (Oficio 182, CODICEN, 2/9/1988, p. 19), donde afirma que “*En cuanto a la estructura organizativa actual de IPA, su esquema reproduce un liceo común, aunque con menos personal y menos posibilidades de disponer de material de apoyo*”.

*Documento de análisis y propuestas relacionadas con la elaboración del nuevo Plan Nacional de Formación Docente*

La conformación de los cargos en los CeRPs, que representa un anhelo largamente pedido por los docentes de ampliar las horas llamadas de docencia indirecta (que de hecho se utilizan en investigación, formación permanente de los docentes y/o actividades de extensión hacia la sociedad), promueve el carácter universitario de la formación. Esto tiene un efecto multiplicador cuando las zonas de influencia de estos centros son rurales o semirurales o con fuertes desventajas territoriales, socioeconómicas y culturales en general.

Nuestra experiencia ha demostrado que cuando los profesores concentran todas o casi todas sus horas de trabajo en un centro educativo y que además pueden disponer de horas no solo de aula sino también aquellas destinadas a preparar sus cursos, investigar, atender consultas de los estudiantes y ayudar particularmente a los estudiantes con mayores dificultades, preparar proyectos de formación permanente, entre otros; los logros educativos son superiores al modelo tradicional de FD.

El compromiso, la dedicación, el trabajo intenso, tanto de los docentes como de los estudiantes, es francamente superior al que se consigue con las clásicas modalidades de “profesor taxi” y “profesor horas”.

Los cargos docentes, aunados al tiempo académico han sido características esenciales de la propuesta CeRP.

Increíblemente cuando el país procura construir un sistema de FD integrado de nivel terciario universitario, las autoridades de FD ponen en tela de juicio los beneficios de la hora de 60’ y la contratación docente por cargo, reivindicando el contrato por horas docentes (causa del multiempleo)<sup>8</sup>.

No hay educación superior sin investigación, compromiso, actualización profesional y extensión social.

Estas características de nuestra institución son un soporte poderoso para construir una comunidad académica en donde el tiempo en la institución educativa y el cargo docente representan los perfiles más innovadores de este proyecto. Defenderemos estas innovaciones, hasta que nos demuestren, con evaluaciones rigurosas y argumentos convincentes, que existe una propuesta mejor.

Los CeRPs tienen una organización institucional que ha innovado fuertemente con respecto a las instituciones tradicionales de formación de profesores. Profesores y estudiantes disponen de más tiempo para aprender, tiempo para la reflexión crítica y tiempo para desarrollar los valores y el potencial humano.

En la actual propuesta de Plan Nacional, concebido erróneamente como Plan Único, la reducción de las horas efectivas de clases, plantea por la vía de los hechos, el debilitamiento e incluso el final de la experiencia CeRP.

---

<sup>8</sup> La subdirectora de FD, Prof. M. Arlas, declaró recientemente en un matutino de la capital, que “existe la intención de abandonar el sistema de cargos y pasar al sistema de horas repartidas entre docencia directa e indirecta” *ULTIMAS NOTICIAS*, 12/7/07, bajo el título: “Temen vaciamiento de los centros regionales”.

*Documento de análisis y propuestas relacionadas con la elaboración del nuevo Plan Nacional de Formación Docente*

Para los alumnos la riqueza que implica un sistema de dedicación completa, inédito en la República y en especial en el Interior del país, cuya carga horaria (sensiblemente superior a la de los sistemas existentes), fue concebida para saldar los déficit de capital humano que conllevan situaciones de desventajas culturales históricas.

Para los profesores de los CeRPs en particular, la disminución de la carga horaria significa el cuestionamiento del sistema de cargos que garantiza la dedicación exclusiva para los docentes, histórica reivindicación de los profesores universitarios, con que estas instituciones cuentan desde el inicio.

**Cuadro N°2**  
Disminución tiempo pedagógico entre Plan 2005 de los CeRPs y la propuesta del PUFD

Plan	Carga horaria total*		Carga horaria anual*		Carga horaria semanal*	
	Nominal	Horas-reloj	Nominal	Horas-reloj	Nominal	Horas-reloj
2005 (Cerp)	4.500	4.500	1.125	1.125,0	37,5	37,5
2008 (PUFD)	3.800	2.850	950	712,5	31,7	23,8

\* Incluye las horas de Práctica Docente

**Fuente:** Comisión 0, Doc. 2.

En el cuadro precedente se adjuntan los tiempos nominales y especialmente los reales de aprendizaje (promedios, ya que no necesariamente todos los años tienen la misma carga horaria). A nivel docente, esta disminución es especialmente importante a la hora de conformar los cargos docentes que viabilizan la formación de Profesorado en el Interior, ya que adicionalmente se ha construido el nuevo plan bajo el formato de adjudicación de horas de 2+1 (2 horas aula y 1 hora de docencia indirecta). Resulta prácticamente imposible alcanzar el número de horas que permitan conformar los cargos respectivos en nuestras instituciones:

Por ejemplo, manteniéndose el criterio de conformación de cargos de 40 hs. (reloj como en el resto de la ANEP), en el nuevo Plan se requerirían 26,7 hs. (reloj) de aula. Esto significa que en el nuevo formato equivaldrían a 35,6 horas de 45 minutos. Dado que nunca se ha especificado los criterios sobre la conformación de cargos, cabe la posibilidad, absurda sin duda, que para un profesorado específico de 1° a 4° en el nuevo Plan (76hs. de 45 minutos equivalentes a 57 hs. reloj) se pudiera cubrir con un par de profesores. Dicho absurdo académico, no dista mucho de lo que recientemente se está constituyendo en una realidad frecuente en varios centros en que de 2° a 4° sólo existen 2 o 3 profesores con cargas horarias extenuantes y cursos de diverso contenido disciplinar. Esto perjudica severamente la calidad educativa, ya que la educación terciario/universitaria requiere niveles de especialización elevados a nivel de los docentes.

Algunas medidas tomadas por las autoridades al respecto de la conformación de cargos de los docentes de los CeRPs contribuyen a elevar la preocupación en el colectivo docente, ya que durante el año 2006 se constituyó una Comisión a efectos de estudiar el tema para años lectivos subsiguientes. Es de subrayar que la misma, compuesta por tres integrantes (dos abogados, uno de CODICEN y otro de la DFPD, más un asesor de esta

última), no contó con delegados de las salas de directores de los centros ni con docentes del subsistema considerado. Previo a la finalización del trabajo de la Comisión se integró a un representante de la Sala de Directores de los CeRPs, quedando pendiente la integración de los más directamente involucrados.

Todavía más preocupante es que tales cambios en la carga horaria de la currícula de FD se piensa solamente con el objetivo de una redistribución salarial al interior de los trabajadores de sus distintos subsistemas. Lamentablemente, los argumentos dominantes pasan por redistribuir mejor lo que existe, pero nunca se apunta siquiera a aquellos argumentos liberales que alentaban a cambiar las dotaciones iniciales de recursos. En la perspectiva de sostener los mejores programas, y aquellos que son más amigables con los pobres y que se dirigen a la equiparación de las oportunidades y a mejorar la situación salarial de los docentes, es menester gastar más.

Aquí se ven claramente enfrentados los argumentos de costos excesivos de un subsistema comparado con otro, sólo haciendo referencia a costos absolutos respecto a relaciones entre profesores, salario que reciben y alumnos a que atiende. Estos argumentos podrían convencer en escenarios estáticos, cortoplacistas; no obstante, es insostenible con una mirada de largo plazo y un deber ser a que aspiramos todos los uruguayos. Los sistemas de Formación Docente (i.e. IPA, IFD, etc.), con excepción de los CeRPs, no cuentan con un sistema de becas para los alumnos (residencias de alumnos y sus costos, pasajes, alimentación), profesores remunerados dignamente y horas de docencia no directa fuera del aula. En el caso de los CeRPs, se mantiene un gasto superior debido a las becas de estudiantes y los profesores conforman un cargo de 40 hs con entre 20 y 30 hs de docencia directa y el resto de docencia indirecta y sus salarios son mejor remunerados (2/3 de una canasta básica calculada por Búsqueda).

Defender la política de cargos docentes con mayor tiempo pedagógico y universalizarlos para toda la FD, es la forma de superar las dificultades del multiempleo y su incidencia en la baja calidad de la enseñanza.

## **4.- El Nuevo perfil docente desde el paradigma de la complejidad y la perspectiva interdisciplinaria**

### **4.1- Reflexión crítica e investigación educativa**

El *perfil docente* de un nuevo plan de formación de profesores, debería considerar, entre otros aspectos, la necesidad un abordaje disciplinario e interdisciplinario del saber, especialmente a partir del análisis de los fenómenos sociales, políticos y culturales desde la perspectiva del pensamiento complejo. En este sentido, creemos que la emergencia del pensamiento complejo está relacionada con la crisis de los paradigmas tradicionales del conocimiento organizado en disciplinas.

El *paradigma de la complejidad* surge como una alternativa que busca comprender, desde un enfoque global e interdisciplinario del saber, los nuevos problemas sociales desde una perspectiva sistémica.

Por el contrario, el **paradigma de la simplificación**, como afirma Morin, está vinculado con la fragmentación del saber en especialidades que en definitiva representan la racionalidad instrumental. Es decir, el enfoque disciplinario representa un enfoque conservador y funcionalista de las ciencias, tal como se presenta el conocimiento en el paradigma positivista. En este diseño curricular, las asignaturas representan espacios de saber especializados, aislados, sin ejes transversales.

Este modelo representa la forma de organización del conocimiento propia de las sociedades capitalistas desarrolladas de los siglos XIX y XX. Para este modelo, el currículo es la sumatoria de distintos contenidos seleccionados y “recortados” por los docentes. La “distinción” es una característica central para delimitar los campos del saber, las fronteras, los departamentos y los objetos de estudio de cada asignatura.

La existencia de las disciplinas, tendrían también una explicación política. Wallerstein sostiene que esto es así porque existen “organizaciones con límites, estructuras y personal para defender sus intereses colectivos y asegurar su reproducción colectiva” (citado en Torres, 2000: 62)

Una alternativa a esa propuesta, llamada por algunos autores como “**currículo de colección**” es el **currículum globalizado e interdisciplinario**, que recoge los aportes de la teoría de la educación desarrollada en el siglo XX (Dewey, Kilpatrick, Decroly, y más recientemente Berstein). Esta perspectiva, en lugar de distinguir, propone conjugar, pero sin mutilar los campos disciplinarios.

La reunificación del saber, reclama, sin dudas, una transformación epistemológica (Carrizo, 2005). El mismo autor señala que existen, en todo proceso de cambio de paradigmas del conocimiento, luchas y obstáculos institucionales. Este autor señala, desde un análisis del tema que introduce las categorías de Foucault que “hay innumerables ejemplos de la organización policíaca de organizaciones que detentan un cierto poder científico o político y ejercen la vigilancia sobre modos y estrategias de producción de conocimiento, inhibiendo aventuras instituyentes y creadoras” (citado por Carrizo, 2005).

El pasaje del saber especializado hacia un nuevo campo del saber transdisciplinario, genera, muchas veces, obstáculos relacionados con la transformación de las identidades profesionales. En muchos casos esto es producto de la desestructuración de los imaginarios individuales y colectivos que se constituyen en barreras que reaccionan frente a los nuevos planteos del pensamiento complejo y el enfoque globalizador (Carrizo, 2005).

El currículo integrado surge como una propuesta lógicamente relacionada con el paradigma de la complejidad. Este enfoque se relaciona con las nuevas concepciones del conocimiento, expresadas en los aportes de Popewitz, Schon, Stenhouse y Carr y Kemmis, entre otros. Para esta perspectiva, siguiendo la argumentación de L. Stenhouse, el currículo debe permanecer abierto a la discusión crítica de todos los participantes (docentes y estudiantes, especialmente) para luego trasladar el debate y el conocimiento, efectivamente, a la práctica.

Esta posición es reforzada por el argumento de que “la complejidad del mundo y de la cultura actual, obliga a desentrañar los problemas con múltiples lentes” (Torres, 1996)

por lo que se requiere superar las fronteras entre las disciplinas para construir una mirada interdisciplinaria de los problemas de la enseñanza y de la práctica escolar.

Una premisa básica no debe soslayarse. No se logra la interdisciplinaria si no existen, previamente, disciplinas sólidas que profundicen la reflexión y la investigación de su objeto de estudio. El trabajo interdisciplinario, como lo afirma Jurjo Torres (1996, p.62) tiene, entre otros objetivos, la formación de personas más abiertas, flexibles, solidarias, prácticas y críticas.

Así también, la interdisciplinaria no será posible sin las instancias curriculares necesarias y previstas para ello y sin las condiciones de trabajo adecuadas. En las propuestas de PUNFD está prevista la organización de departamentos por área pero no se propone ningún tipo de instancia curricular que permita construir una visión interdisciplinaria en un proceso sostenible.

La interdisciplinaria, no es, como muchas veces se cree, una creación de nuestros tiempos. En la época clásica, ya encontramos experiencias de enfoques interdisciplinarios. Por ejemplo el “trivium” y el “quadrivium” representan dos ejemplos de miradas interdisciplinarias que integran los conocimientos de las artes y de las ciencias, respectivamente. El marxismo es otro modelo teórico basado en la integración interdisciplinaria del conocimiento. (Torres, 2000, p.66).

En nuestros días, existe un desarrollo relevante de la teoría educativa que propone la necesidad de promover un conocimiento práctico sobre lo educativo, entendiendo la epistemología de la práctica como la forma de analizar el vínculo dialéctico entre la teoría educativa, la práctica social y la transformación de la realidad. La teoría crítica, por ejemplo, supone superar la racionalidad instrumental de los saberes, la “ingeniería de la sociedad” al decir de Horkheimer. Esta fragmentación y cosificación de lo social, es producida a partir de la hegemonía del positivismo científico y especialmente de la imposición de la racionalidad técnica que promueve el cientificismo absoluto (Círculo de Viena, Karnap, entre otros).

Pero en nuestros días, a partir de la crítica de Habermas, Giroux y Mac Laren, y especialmente por los aportes de Morin, podemos afirmar que la ciencia “se ha vuelto ciega por su incapacidad de controlar, prever, e incluso de concebir su rol social”. Es necesario, en consecuencia, construir nuevas metodologías de investigación y análisis de la realidad educativa para poder dar cuenta de la complejidad de los fenómenos observados.

Una forma de encarar estas cuestiones es a partir de la reflexión crítica sobre los problemas prácticos y teóricos que los docentes deben enfrentar en el desarrollo de su rol. Problemas que deben ser contextualizados, en un escenario institucional específico, con las coordenadas sociales, políticas y culturales que determinan la acción educativa.

La investigación sobre y “en” la práctica educativa requiere de maestros y profesores que sean capaces de constituirse en “prácticos reflexivos”. Esta categoría ha sido definida por Schon (1992) y desarrollada posteriormente por Zeichner. La reflexión, para estos autores, es un proceso que se desencadena, antes, durante y después de la acción. Es una visión que supera la racionalidad instrumental que separa la teoría (de los expertos, universitarios) de los prácticos (los educadores). Son teorías prácticas

*Documento de análisis y propuestas relacionadas con la elaboración del nuevo Plan Nacional de Formación Docente*

orientadas por valores educativos, los cuáles deberían ser, según Contreras (1998), la justicia social, la solidaridad, la democracia y la libertad.

El desarrollo profesional del profesorado se podrá lograr si los docentes tienen espacios y tiempo para realizar una auténtica investigación y reflexión sobre sus prácticas. Es necesario evitar caer en lo que Zeichner (1994) denomina, “la ilusión de la reflexión” generalmente impuesta por las reformas educativas que prescriben las instancias de autonomía del profesorado mediante reglamentaciones y ordenanzas administrativas que regulan el rol docente.

Por ejemplo, la reflexión sobre la práctica no debe ser individual sino colectiva, no debe limitarse a reflexionar sobre sus propias prácticas o la de sus alumnos sino que debe incluir en su análisis, los aspectos sociales, políticos e ideológicos que influyen y determinan las condiciones del trabajo docente. Además, este proceso debe transformarse en un conocimiento público, de manera de favorecer el control de teorías implícitas, someter a la crítica externa al mismo y estimular la revisión colectiva. Por último, la reflexión deba trascender el fenómeno concreto acotado en el aula (porque existe el riesgo, siempre latente, que “todas las culpas del fracaso sean achacadas a él”) para pasar a un segundo nivel de análisis crítico de las escuelas como instituciones que regulan las prácticas de aula.

El proceso de observación, reflexión y análisis de la realidad debe realizarse a partir de la configuración de experiencias de investigación educativa.

La investigación educativa, según Contreras (1992) , debe favorecer la transformación de la enseñanza mediante la realización en la práctica de valores educativos: “la investigación educativa debe comprometerse tanto con la mejora social tanto por medio de la promoción de valores como de la difusión de formas de conocimiento (investigación) que favorezcan el acceso igual y justo al conocimiento de los bienes sociales promoviendo la capacidad social de autogobierno de los ciudadanos (Contreras, 1992, p.6), la investigación educativa debe “educar a los participantes” para que puedan desarrollar nuevas formas de comprensión y análisis de la realidad.

El sentido iluminativo de la investigación es esencial. La relación teoría práctica no se resuelva en la aplicación sino en el desencadenamiento de nuevos procesos reflexivos que impliquen a los participantes en acciones comprometidas con el cambio y la mejora.

Desde esta perspectiva, la investigación sobre educación o la investigación educativa que se orienta por valores que promueven la reflexión crítica sobre el mundo, se distancia de aquellos enfoques donde predomina la investigación disciplinaria de un saber particular altamente fragmentado de la realidad, que por esos motivos es ajeno al campo de la práctica educativa.

El sentido educativo de la investigación, se relaciona con el análisis reflexivo y crítico de la realidad. No existe investigación educativa sin reflexión crítica del mundo. Pero esta reflexión, que no es aislada sino colectiva, debe implicar a los profesores en procesos de cambio y mejora, preocupados por alcanzar una sociedad más justa, libre y solidaria.

Investigar en educación, desde una perspectiva crítica, implica saber evaluar y autoevaluar nuestras prácticas, para mejorarlas.

#### **4.2.- La investigación que faltó: la evaluación de la Formación Docente**

Todo nuevo Plan debe basarse en evaluaciones y experiencias que posibiliten la toma de decisiones sobre las características del mismo. Sin embargo, en función del compromiso que supone asumir un auténtico proceso de autoevaluación, es que creemos que no ha existido la voluntad por parte de esta DFPD de habilitar estos espacios de manera clara y a tiempo para la toma de decisiones.

Características tales como autoevaluación permanente, democrática, legitimada técnica y políticamente, formativa e integral deben atravesar todo el proceso, desde la elaboración del propio proyecto hasta la síntesis y difusión de los resultados. Esto en el entendido que un proyecto de autoevaluación debe habilitar, necesariamente, profundos procesos de autoconocimiento para la toma de decisiones, cuidando que los mecanismos de implementación, de elaboración y aplicación de instrumentos, de participación y legitimación de los actores involucrados no contradigan los pilares antes mencionados.

Lamentablemente la autoevaluación realizada por la DFPD no ha cumplido ni garantizado estos requisitos, por los plazos asignados, el momento de su ejecución, la inexistencia de mecanismos capaces de lograr una representación legítima de los actores, fundamentalmente de los estudiantes y egresados. Asimismo, el formulario propuesto dirigido a los docentes no permitió relevar aspectos claves que hacen a las características tanto de las prácticas docentes como de las institucionales. Así por ejemplo, desde los CeRP, los docentes nos vemos imposibilitados de explicitar todas las actividades realizadas anualmente en el marco de la docencia directa e indirecta y de nuestra formación profesional. Nos preguntamos entonces cuál fue el objetivo de la autoevaluación cuando está muy lejos de contribuir al autoconocimiento para la mejora de las prácticas y las instituciones.

Nuestro objetivo es y será la calidad de la FD y es por ello que creemos que lo argumentado hasta aquí merece ser considerado en un debate franco y académico.

Apostamos a una evaluación compartida y comprometida con la realidad social, que se oriente a la construcción de una nueva FD, puesto que *“Adaptarse al mundo, entenderlo y aprender a cambiarlo conforman la propuesta de la educación”* (Edith Litwin, 1998, p.20)

#### **5.- ¿Participación?**

##### **5.1- Los procedimientos hacen a la sustancia**

En el contexto de trabajo para la elaboración del nuevo Plan, las autoridades de FD supuestamente promovieron espacios de participación con representación de todos los actores involucrados. Sin embargo, dada la configuración de las comisiones de trabajo, con un peso muy significativo de colegas, sin desmedro de su destacada honestidad, no ocultaban su rechazo enfático a la experiencia académica y existencial que generaron los CERP(s), y que además plantean la existencia de una especie de determinación adscriptiva de los argumentos, basados en la tradición, en juicios apriorísticos sobre la solvencia de un modelo frente a otro. En tal atmósfera, nuestros delegados fueron

perdiendo progresivamente las condiciones mínimas de estabilidad para sostener de manera decorosa sus propuestas.

Constatado este fenómeno, que no nos escandaliza, ni nos habilita a adjetivar a ningún profesional, ni a ningún colectivo docente, que desempeñan similares labores docentes en otros establecimientos educativos, se generó una situación problemática. ¿Cómo resolver, las diferencias, y de qué modo elaborar un documento donde estuvieran todas las posturas representadas?

El mecanismo para resolver las desavenencias –que lejos de debilitarse, rebajarse o diluirse, no hicieron más que encrespase puesto que al debate de ideas se le sumó de modo acumulativo una persistente disminución del perfil identitario de los que trabajamos en los CERP- fue el que se conoce en el ámbito de las ciencias sociales como “principio mayoritario”. Este principio sostiene que las mayorías deben decidir, y las minorías acatar y criticar, si no hubiera acuerdo posible. Este principio tan desdibujado, ha adquirido para algunas perspectivas, ribetes sacros.

Sin embargo, como ha señalado -hasta los niveles de máxima saturación- la literatura que se ocupa de tales cuestiones, el significado más primigenio de la decisión democrática, es que todos los que se ven afectados por una decisión deben tener la oportunidad de participar en la toma de decisiones. Su significado secundario es que debe prevalecer el deseo de la mayoría. Si esto significa que las minorías, -en el caso que nos ocupa los delegados de los colectivos de los CERP- pueden apenas criticar pero no participar en la toma final de las decisiones, esto viene a determinar que los dos significados son incompatibles. Excluir a las posiciones minoritarias de la toma de decisiones viola claramente el principio de la democracia en tanto procedimiento.

Conocidas son las soluciones para tales situaciones, son las llamadas “soluciones consociativas”. Dichas soluciones, son implementadas en contextos situaciones de pluralidad no fáciles de reducir o desconocer. Es parte del *corpus* legítimo de las ciencias sociales contemporáneas aplicar sin más el principio mayoritario, que en aquellas situaciones, donde por razones diversas, las partes de una comunidad se encuentran con diferencias muy marcadas en el plano racional y emotivo. Es simplemente imposición de la mayoría, e intensificación del conflicto y del disenso, lo que termina erosionando las metas que se dicen perseguir.

A lo largo de estos dos años largos, sentimos – y como todo sentimiento puede ser discutido- que solo hemos logrado cosechar y acumular angustias, descalificaciones, inseguridades. Esto se refuerza en la medida que nuestros aportes no han podido siquiera articularse en un informe minoritario, pues los colegas que conforman las mayorías sostienen que de la comisión solo puede emerger un solo documento conclusivo –cosa harto difícil-, ya no por los métodos decisorios, sino por la índole compleja de los problemas que se deben abordar.

Los criterios para construir la representación de los diferentes actores involucrados pueden ser diversos. Entendemos que los criterios elegidos por la DFPD posicionaron transformaron a los CERP en minoría, siendo estos los únicos que tienen a cargo la FD presencial de profesorado para la Enseñanza Media, en todo el Interior del país.

*Documento de análisis y propuestas relacionadas con la elaboración del nuevo Plan Nacional de Formación Docente*

La representación se construyó, con una clara subrepresentación de los docentes en relación a otros actores, sin tomar en cuenta los planes vigentes como eje para la cuotificación de los delegados. Asimismo, los delegados docentes que “representan” a los CERP no respondían directamente a mandatos de sus salas sino a los de la ATD. A su vez, el supuesto de que los docentes de los CERP están representados corporativamente por la Intergremial de FD, es falso.

Por último, queremos señalar que las autoridades de la educación, a quienes no desconocemos su legitimidad, en esta ocasión, se equivocan. Y nos permitimos como acto mínimo de libertad, señalar con modestia, sin ninguna rispidez, ni desdén, que ese camino que consideramos equivocado no se recorra invocando nuestro nombre.

## **6.- Bibliografía**

Achugar, H. & Dominzain, R. (2002). *Imaginarios y consumo cultural*. Montevideo: Trilce.

Aguerrondo, I. (2006). Más allá de la plantilla horaria: innovar la gestión del tiempo escolar. En *Qué hacen las Escuelas que Innovan. Las Escuelas del Futuro III*. Buenos Aires: Papers Editores.

ANEP (2006). *Ley de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones, 2005-2009*. Dos Tomos. Anexo: ejercicio de planificación estratégica.

ANEP (2007). Balance de dos años de gestión. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy>

\_\_\_ (2007). Indicadores económicos, sociales y educativos. *Gaceta de la ANEP*, N° 0, noviembre de 2006

\_\_\_ (2007, mayo) Indicadores económicos, sociales y educativos. *Gaceta de la ANEP*, N° 1. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy>

\_\_\_ (2007). Documento de la Dirección Nacional de Educación Pública, presentado como aporte en la *Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, EPT/PRELAC , Buenos Aires, 29 de marzo.

ANEP-CODICEN (1988). Informe de la Comisión de Reforma Curricular del IPA. *Oficio 182*, CODICEN, 2/9/1988.

Barboza, O. (2006). Declaraciones en Semanario ECO, Carmelo, Nueva Palmira y Colonia, 7/10/06. Versión digital disponible en: <http://www.elecosemanario.com.uy>

Bernstein, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Bossier, S. (1998a). Post-scriptum sobre desarrollo regional: modelos reales y modelos mentales. *EURE*, vol.24; núm. 27.

\_\_\_ (1998b). *La Descentralización: Un Tema Difuso y Confuso*. Documento mimeografiado. Santiago de Chile.

\_\_\_ (2002). ¿Y si el desarrollo fuera una emergencia sistémica? *mimeo*; Santiago de Chile: CEPAL/ILPES.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la Formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carrizo, L. (2005). *Conocimiento y Responsabilidad social: retos y desafíos hacia la universidad transdisciplinaria*. Disponible en: <http://www.construyepais.cl/documentos/>

*Documento de análisis y propuestas relacionadas con la elaboración del nuevo Plan Nacional de Formación Docente*

- Contreras, D. (1992). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Morata.
- \_\_\_ (1998). *El Sentido Educativo de la Investigación*. Barcelona: C. de P. s/n.
- Davini, M.C. (1995). *La Formación Docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Furtado, C. (1982). *El subdesarrollo Latinoamericano. Ensayos de Celso Furtado*. México: Fondo de Cultura Económica [Lecturas; 45] [FD 330/1797].
- Huenchuan, S. & Paredes, M. (2006). Escenarios futuros en políticas de vejez en Uruguay. Continuidades y Rupturas. Montevideo: CEPAL/CELADE/Ed.Trilce.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- INE (Instituto Nacional de Estadísticas) (2006a). Estadísticas de Empleo. Disponible en: <http://www.bcu.gub.uy> [Accesado, octubre 2006].
- \_\_\_ (2006b, marzo, 30 y abril 5). Comunicado de Prensa. Encuesta Nacional de Hogares Ampliada Enero 2006. Disponible en: <http://www.bcu.gub.uy> [Accesado, octubre 2006].
- \_\_\_ (2006c). Metodología de la Encuesta de Hogares Ampliada 2006. Documento Síntesis. Disponible en: <http://www.bcu.gub.uy> [Accesado, octubre 2006].
- \_\_\_ (2006d, noviembre, 1). Pobreza y desigualdad en Uruguay 2006. Disponible en: <http://www.bcu.gub.uy> [Accesado, noviembre 2006].
- \_\_\_ Encuesta Continua de Hogares.-2005- INE (revisión 2005); Proyecciones de Población 1996-2005. Disponible en: <http://www.ine.gub.uy>
- \_\_\_ (2007e). Utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones en Uruguay. Disponible en: <http://www.ine.gub.uy>
- Litwin, E. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2005). *Sobre la interdisciplinariedad* Disponible en: <http://www.pensamientocomplejo.com.ar> (en este sitio existe una extensa bibliografía sobre la temática).
- MIDES (Ministerio de Desarrollo Social) (2006, septiembre) Informe de la Comisión Asesora en Alfabetización del MIDES, Disponible en: <http://www.mides.gub.uy>
- MEC (Ministerio de Educación y Cultura) (2006). *Anuario Estadístico de la Educación 2006*. Disponible en: <http://www.mec.gub.uy> [Accesado en noviembre 2006].
- \_\_\_ (2005). *Anuario Estadístico de la Educación 2005*. Disponible en: <http://www.mec.gub.uy>

*Documento de análisis y propuestas relacionadas con la elaboración del nuevo Plan Nacional de Formación Docente*

Pereyra, M. (1992). La construcción social del tiempo escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 206. Barcelona.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Barcelona: Morata.

Torello, M. (2004, setiembre). Educación: Gasto, desarrollo humano y equidad. *Documento de trabajo* N° 23. Montevideo: UDELAR.

Torres, J (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Barcelona: Morata.

Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.

Zabala, A (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Grao.

Zeichner, K. (1994). *El Maestro como profesional reflexivo*. Barcelona: C. de P. s/n.

**Artículos de prensa referenciados**

Arlas, M. (2007, junio 12). Temen vaciamiento de los Centros Regionales. *Últimas Noticias*, Declaraciones de la Subdirectora del Área de FD, (edición digital).

Barboza, O. (2006, noviembre 7). Se reunieron docentes de todo el país en Carmelo. *El Eco Semanario*. Declaraciones del Director Ejecutivo (edición digital).

La Diaria (2007, julio 11). Educación Pública: resurge la polémica sobre los Centros Regionales para la Formación Docente. *La Diaria*, p.13

## 7.- Anexos

### 7.1. Informe en minoría presentado en la Comisión N°1 del PUNFD<sup>1</sup>

Cuando asumimos esta función, hace ya un año, el objetivo principal que nos planteamos fue llevar a adelante los acuerdos y resoluciones de la ATD Nacional en el marco del debate sobre el nuevo plan curricular del Sistema Nacional de Formación Docente, a partir de la defensa de los siguientes principios:

- 1) **Participación real de todos los actores involucrados.** Reconociendo “que la efectiva participación e intercambio y el intercambio entre distintos actores institucionales es la fortaleza sobre la que se sustentará la consolidación y el compromiso de transformar la FD en una educación superior que implica la transformación de la vida institucional en un camino de innovación” (XIII Asamblea Nacional de FD, Salto,5-9 de junio 2006).
- 2) **Presencialidad de la FD,** “reconociendo la esencialidad de la misma sus formas de instrumentación para que se concrete el derecho a la educación como cuestión de justicia” (XIII Asamblea Nacional de FD, Salto,5-9 de junio 2006).
- 3) **La formación didáctica y la práctica docente tienen que tener un sentido inevitablemente presencial** (XIII Asamblea Nacional de FD, Salto,5-9 de junio 2006).
- 4) **Defensa de las unidades académicas (20 horas) .** Las mismas son imprescindibles para asegurar la investigación , docencia e extensión, de nivel universitario (ATD de la Paloma, 2001).
- 5) **Defensa de la descentralización.** Privilegiar la descentralización geográfica institucional de la FD así como la desconcentración en la toma de decisiones. (XIII Asamblea Nacional de FD, Salto,5-9 de junio 2006).
- 6) **Superación de la racionalidad instrumental.** Debemos encaminarnos hacia una perspectiva dialéctica enmarcada el en desarrollo de un pensamiento crítico dialéctico (XII Asamblea Nacional de FD, Salto,5-9 de junio 2006).
- 7) **Defensa de la investigación en sus diferentes niveles.** A implementarse tanto en la formación inicial como en los departamentos, tanto en su dimensión educativa como en su dimensión disciplinar (XII Asamblea Nacional de FD, Salto,5-9 de junio 2006).

Con relación a la experiencia de haber participado como delegado de la ATD Nacional en la en el marco del PUNFD deseo realizar los siguientes comentarios:

- 1) Expresar las enormes dificultades que implica para los docentes del interior de la república, participar en reuniones de trabajo diseñadas en función de la dinámica, los horarios y los tiempos de la vida cotidiana en la capital del país.

---

<sup>1</sup> Delegado Nacional por la ATD. Cerp del Litoral – Salto.

No obstante, participamos en el 96 % de un total de 35 reuniones convocadas. Únicamente estuvimos ausentes en tres oportunidades (por razones de estar con licencia en el extranjero, por salud y por razones particulares). En algunos casos, tuvimos que viajar 3 veces en una semana, lo que implicó recorrer 3.000 kilómetros en menos de 7 días. Estos esfuerzos, que son compartidos por todos los compañeros docentes que viven en el interior del país y participan en comisiones técnicas o académicas, en reiteradas oportunidades son imperceptibles para los docentes radicados en Montevideo. Puede decirse, a tales efectos sólo como ejemplo, que la reunión del día viernes 22 de junio se suspendió por falta de quórum.

Con respecto a la defensa de los conceptos señalados en los puntos anteriores, debo señalar lo siguiente:

- a) **En reiteradas oportunidades el principio de “participación real” de todos los colectivos, voces y opiniones de los integrantes de la comisión no fue respetado.** Recordemos que la propia estructura formal de la convocatoria, es decir, el número y procedencia de los integrantes de la comisión, está fuertemente estructurado desde el inicio. Nuestra comisión la integraban 14 delegados (5 directores, 4 estudiantes, 4 docentes y un delegado de la intergre-mail). De esta manera, con un criterio cuantitativo, se sesga la discusión, por dos razones. En primer lugar, aquellos que pertenecemos a estructuras institucionales con una impronta innovadora como los CERP, siempre seremos minoría (en nuestro caso, dos representantes en 14 miembros). En los registros del acta N° 30, se expresa nuestra opinión con respecto a la existencia de prácticas autoritarias de **“acallar a la minoría” que violan el principio de participación real de todos los actores institucionales.** En segundo lugar, entendemos que existe una sobre representación de directores y estudiantes, que dista mucho de las prácticas de cogobierno habituales en la Universidad de la República. En esta institución, modelo que refleja un objetivo planteado por las autoridades de FD y del CODICEN, el orden docente es el colectivo fundamental del “demos” universitario, conjuntamente con los estudiantes y egresados que tienen una menor proporción en los órganos de cogobierno. **Entendemos que la convocatoria a las Salas de las materias específicas, realizada por la comisión de Profesorado el día 18/8/06, debe ser comentada como un nuevo ejemplo de pensar una estructura formal que limita las posibilidades de expresión de las minorías.** En esa oportunidad, por criterios establecidos por dicha Comisión, se solicitó a las salas a que designaran comisiones de trabajo integradas por 2 delegados de los CERP, 2 delegados del IPA y 2 delegados de la modalidad semipresencial. Esta forma de constituir las comisiones sesga las posibilidades de acuerdo. La **“modalidad semipresencial” no es un PLAN.** Es una extensión del PLAN 86 hacia el interior del país. Por lo tanto, la relación de los colectivos en cada comisión era de 4 y 2 (cuatro delegados del PLAN 86 y dos delegados de los CERP). Manifestamos nuestra opinión al respecto en el Acta N° 7.

- b) **Con respecto a la defensa de los principios de descentralización y desconcentración de la FD, dos objetivos aprobados por la ATD Nacional de Salto**, debemos informar que no se lograron acuerdos. Las discrepancias también se manifestaron al interior de la delegación de la ATD. Nos encontramos con argumentos del tipo “*Se justifica un plan único porque desde lo económico, geopolítico, social, el país es uno solo*” (Acta n° 2) u otras afirmaciones sin fundamento alguno como la expresión “*no existe gente para institutos iguales al IPA en el resto del país*” (Acta N° 2). El “**centralismo**” o, si se me permite el neologismo, “**ipacentrismo**” son visiones que no compartimos porque parten de supuestos largamente discutidos y rechazados desde las ciencias sociales y desde la nuevas políticas educativas con carácter nacional (Ley de Presupuesto 2005-2009).
- c) **La presencialidad de la FD** debe ser una característica esencial del nuevo modelo institucional. Sin embargo, a pesar de que se ha dicho que la modalidad semipresencial es “remedial”, hemos notado que la propuesta de educación a distancia con el apoyo de la informática es una estrategia sostenida y financiado por las autoridades para extender el Plan 86 hacia el interior del país. Esta política ha sido largamente cuestionada por las ATD, desde la Paloma para acá, en todos los documentos se expresan rechazos a esta experiencia. Curiosamente, esta modalidad no tiene, todavía, evaluación de resultados, ni de costos, ni de impacto. **No hay un solo egresado de la experiencia semipresencial del Plan 86 , que comenzó en el año 2003, en todo el país.** No se justifica la inversión, ni tampoco que se convoque a dos delegados de esta modalidad a integrar las comisiones académicas para elaborar los contenidos de las asignaturas para el nuevo plan curricular 2008.
- d) **Con relación a la didáctica**, debemos decir claramente que no fuimos acompañados por ningún compañero de la ATD en la defensa de la inclusión de esta asignatura en la malla curricular borrador discutida en la comisión (véase actas N° 29 y 30). El mandato de la última ATD Nacional celebrada en la ciudad de Carmelo, de incluir esta disciplina en la malla curricular dentro del NFPC (moción N° 17) fue respetado cabalmente por quien suscribe. Pero la mayoría de los miembros de la Comisión N° 1, incluidos el resto de lo delegados de la ATD, no demostraron interés en promover esta innovación.

### **Sobre la discusión general del PNF**

Desde el inicio de la discusión en esta comisión, manifestamos nuestra preocupación por desconocer hasta donde podíamos innovar, proponer nuevas ideas y pensar nuevas estructuras para el PUNFD, o si en definitiva ya existía una propuesta de FD sobre la forma, la carga horaria y el diseño general del nuevo plan.

La confusión llega hasta nuestros días. Desde el mes de marzo del año 2006, está circulando un documento que refleja la propuesta presupuestal de FD donde se establece

que el número total de horas del plan es de 3.800, (horas de 45 minutos) y que en base a esos cálculos el número total de horas del NFPC no debería superar las 44 horas.

Ese documento es presentado, en diferentes instancias de trabajo, como el marco sobre el cuál hay que discutir, pero en ningún momento se plantea su posible modificación. Por ejemplo en las salas del 18/8/06 y del 11/6/07 se dijo que esas son las condiciones estructurales que no se pueden cambiar.

Cuando se consultó oficialmente a las autoridades sobre el tema, (notas presentas en el mes de agosto del año pasado) no se recibió respuesta.

**La pregunta queda instalada: ¿estamos participando en espacios verdaderamente propositivos y resolutivos o por el contrario, ya existen definiciones de políticas de FD resueltas en el año 2005, que determinan, a priori, cuál va a ser la estructura de carga horaria, el contrato docente por hora y no por cargo, y el número de horas de cada asignatura del nuevo plan?**

### **Sobre el debate y las formas de participación y comunicación.**

El debate en torno a la elaboración del diseño curricular en el marco de un Plan Nacional de Formación Docente, se ha realizado con diferentes niveles de avances, propuestas y metodología en las distintas comisiones de trabajo. Algunas comisiones, como la nuestra, optamos por divulgar las actas que reflejen todas las opiniones de los delegados, otros grupos decidieron publicar sus informes con el modelo de “acta resumen”. No todas las comisiones publicaron sus avances en el sitio web de FD destinado a esos efectos. Esto dificultó el avance coordinado de todas las comisiones.

Por otra parte, algunos grupos de trabajo avanzaron con una lógica autónoma, definiendo de forma paralela y sin coordinación alguna, la convocatoria a las salas de profesores.

En general, podemos decir que las diferentes comisiones han trabajado de forma independiente unas de otras. Fueron muy escasos los espacios de coordinación “entre comisiones” (sólo dos convocatorias en un año de discusión) lo que ha llevado a una fragmentación y dispersión de las propuestas.

La Comisión N° 1, por unanimidad de la delegación de ATD, solicitó por nota a la Comisión “0” (con fecha 28/8/06), la realización urgente de una reunión entre secretarios de comisiones a los efectos de lograr unidad en el trabajo y conocimiento mutuo del grado de avance de cada grupo.

En este sentido, se ha argumentado que “la Comisión ‘0’ ha estado omisa en cuanto a la articulación de las comisiones” (véase Acta N° 9).

Esta situación ha dificultado el proceso de elaboración de la propuesta, que aparece con un escaso nivel de fundamentación teórica como resultado de una dinámica de corto plazo determinada por los tiempos políticos, muy distinta a los tiempos necesarios para la producción académica. Esta dicotomía entre los diferentes tiempos (políticos para las

autoridades y académicos para los docentes) fue percibida con preocupación por la delegación de la ATD y la mayoría de la Comisión N° 1. Preocupación expresada y comunicada a las autoridades de FD por nota enviada el 28 de agosto del año pasado.

La experiencia del debate en comisiones de trabajo integradas por diferentes colectivos, ha sido planteada por las autoridades como una primera etapa de tránsito hacia un modelo universitario de cogobierno.

Sin embargo, debemos decir que la estructura de las representaciones de los diferentes colectivos al interior de cada comisión en el marco del PUNFD, no refleja los criterios de proporcionalidad universalmente aceptados por el cogobierno universitario.

En el caso de la Comisión N° 1, observamos una sobre representación de directores de institutos de formación docente (5 delegados) y estudiantes de profesorado y magisterio (4 delegados), en detrimento de la representación del colectivo docente (4 delegados).

A los efectos de realizar un análisis comparativo, recordemos que una asamblea de Claustro Universitario con el rango de Escuela Universitaria como la Regional Norte sede Salto de la Universidad de la República, la integran 9 representantes docentes, 6 egresados y el mismo número de estudiantes.

La misma proporción se respeta en los claustros de facultades y en el claustro general de la Universidad.

El orden docente tiene mayor incidencia en la política universitaria, en la elección de las autoridades y en la elaboración de planes curriculares.

En definitiva, los criterios de participación y representación de los colectivos en las comisiones del PUNFD, no expresan una relación similar a la distribución de responsabilidades de cada orden en el cogobierno universitario.

Esta situación genera una dinámica propia, ya que la estructura formal de las representaciones, “determina”, a priori, las posibilidades de lograr acuerdos.

### **Sobre las propuestas de la Comisión N° 1**

De acuerdo a lo resuelto por la propia Comisión en el acta N° 1, se presenta un Informe en minoría que refleja discrepancias sobre la estructura de la propuesta de diseño curricular presentada por la mayoría de esta Comisión en el Acta N° 24. Se entiende que dicha propuesta refleja el diseño y el espíritu del Plan 86 de profesorado, no contemplando los aportes de las experiencias recientes realizadas en Magisterio (plan 2005) y los Cerp (planes 1997 y 2005).

**El informe presentado por la mayoría de la Comisión N° 1, representa en términos generales, la permanencia de las viejas estructuras de FD, siendo prácticamente nulo el grado de innovación de la malla curricular.**

Es una concepción curricular que identifica “currículo” con plan de estudios, y “plan de estudios” con la estructura de un plan que ya tiene 21 años de formulado.

La propuesta alternativa que presentamos en este documento **sostiene que NO SE AVANZA HACIA LA TRANSFORMACIÓN Y CREACIÓN DE UN PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE NI SE TRANSITA HACIA UN MODELO UNIVERSITARIO, con los siguientes acuerdos y propuestas de la mayoría de la Comisión N° 1 :**

- a) Volviendo a reivindicar la enseñanza por asignaturas sin argumentos sólidos que la justifiquen (véase las Actas n° 2 y 3) , cuando en realidad existen suficientes evidencias empíricas sobre la necesidad de transitar hacia una formación interdisciplinaria<sup>2</sup>.
- b) Proponiendo la hora pedagógica-administrativa de 45 minutos para justificar los tres turnos de algunos centros educativos de Montevideo (con el argumento de que *“la única forma de tener los 3 turnos es que la unidad de clase sea de 45 minutos”*, véase Acta N° 15),
- c) Reduciendo las horas de investigación argumentado que en *“el curso de Investigación se introduce a los estudiantes en el campo pero no se realiza investigación propiamente dicha, la práctica de investigación deberá realizarse en los departamentos, tanto por los estudiantes como por los docentes”* (véase el Acta N° 24 )
- d) Excluyendo la formación en Inglés, Informática y Análisis Institucional como materias comunes y anuales (véase el borrador de malla curricular en el Acta N° 24).
- e) Discutiendo una malla curricular sin acordar previamente el modelo de organización institucional que debemos construir para dar sentido y viabilidad a la propuesta curricular. Hasta la nota presentada el 28/8/06, (acta N° 8) la mayoría de la Comisión acordaba que no era posible continuar avanzando sin conocer la matriz institucional desde donde se iba a construir el nuevo plan. Después de esa fecha hay un gripe en las posturas y en la discusión. Se comienza a debatir *“sobre la malla y las asignaturas”* pero sin definir previamente cuestiones relativas al modelo de organización de los centros educativos. Esto lleva, inevitablemente, a identificar *“currículo”* con *“plan de estudios y “asignaturas”* desde un enfoque estrecho y reduccionista de la temática, que no compartimos.
- f) Rechazando las propuestas innovadoras argumentando que no hay recursos. Sin embargo, la propuesta presupuestal de FD fue solicitar *“8.000 horas más que se agregan al presupuesto total que ya existe”* (Véase Acta N° 23), por lo tanto, el tema presupuestal no parece ser un problema.

**Por el contrario, logramos avanzar hacia un modelo universitario si:**

- a) Comprendemos que el *“currículo”* no es solamente un plan de estudios, sino que es un proyecto educativo contextualizado en un momento histórico que se

---

<sup>2</sup> Al respecto pueden citarse los aportes de Jurjo Torres, Edgar Morin y L. Carrizo, entre otros, véase bibliografía.

proyecta en el futuro, es la forma de representar el concepto de hombre y sociedad a la cual aspiramos y específicamente es un espacio de reflexión, análisis e investigación que se desenvuelve en una organización institucional determinada (Aguerrondo, 2005).

b) Si consideramos que una institución universitaria se caracteriza por un modelo de organización del saber que trasciende el conocimiento específico de una disciplina (la UdelaR se organiza actualmente en 7 áreas del saber superior), produce conocimiento, investiga, realiza docencia y extensión a la comunidad. Por lo tanto, debemos pensar en un diseño curricular cuya matriz institucional admita el desarrollo de una práctica universitaria, cualitativamente diferente a la desarrollada por los institutos de formación docente tradicionales que se crearon reflejando un isomorfismo<sup>3</sup> institucional con la educación media basado esencialmente en la enseñanza asignaturista (tema profundamente analizado por M.C. Davini, 1990, e Inés Dussel, entre otras autoras).<sup>4</sup>

c) Si recogemos las definiciones asumidas por las nuevas políticas educativas de la ANEP, tendremos mayores elementos para comprender hacia donde debemos llegar con las transformaciones curriculares. En la Ley de Presupuesto aprobada por el Parlamento Nacional se expresa claramente que una de las metas para el quinquenio es desarrollar “*currículas flexibles, contextualizadas, aumentando el tiempo pedagógico*” (inciso N° 25, Presupuesto sobre Gastos, e Inversiones-ANEP, 2005-2009), afirmando más adelante que “*la concentración de horas de cada docente en un centro educativo y la reducción de la rotación docente son ejes de trabajo sostenidos en toda la administración*”. Se reconoce que “*uno de los factores propios de los procesos educativos que contribuyen a un bajo desempeño del estudiante es el escaso tiempo de exposición al desarrollo de las clases*”. En el mismo apartado, referido a las acciones a realizar para reducir el rezago y el abandono en educación, se señala como estrategia “*la mejora de las competencias y condiciones salariales del personal docente, incrementando el tiempo de docencia directa (..)*” (ANEP, 2005, Cap. II, apartado 1.3.2). ¿Hay coherencia entre la propuesta de la ANEP y la actual malla curricular que propone trabajar en clases de 45 minutos que favorecen la alta rotación docente entre los diferentes centros públicos y privados, especialmente en la ciudad de Montevideo? Evidentemente no. Por eso defendemos dos innovaciones que deben mantenerse en el nuevo Plan curricular: la conformación de cargos docentes y el aumento del tiempo pedagógico en cada institución. No podemos retroceder al viejo modelo del “profesor taxi” y el “profesor horas”. Los cargos docentes aunados al tiempo académico han sido dos propuestas esenciales de la innovación en FD. Sus resultados fueron evaluados positivamente por docentes, alumnos, autoridades y técnicos internacionales.

---

<sup>3</sup> Este problema ya ha sido señalado en nuestro país, por el Informe de la Comisión de Reforma Curricular del IPA, Oficio 182, CODICEN, 2/9/1988, pág: 19, donde afirma que “En cuanto a la estructura organizativa actual de IPA, su esquema reproduce la de un liceo común, aunque con menos personal y menos posibilidades de disponer de material de apoyo”.

<sup>4</sup> M.C.Davini ha analizado esta cuestión en los distintos modelos de institutos de FD en América Latina, donde ha observado la vinculación entre la “cátedra universitaria” y la fragmentación del saber en asignaturas, en detrimento del saber profesional y de las CCEE:

El caso más claro ha sido el de la formación de profesores para la enseñanza media, cuyos planes incluyeron un fuerte acento en las disciplinas de la especialidad y donde las asignaturas pedagógicas ocuparon un lugar secundario en bloque no articulados con los contenidos disciplinarios, enciclopédicos, en muchos casos. Este ha sido, lamentable, es decirlo, el modelo imperante en la formación universitaria (Davini, 1995, p. 90).

- c) Si avanzamos hacia un formato universitario definiendo que la formación interdisciplinaria y la investigación y reflexión crítica de la realidad deben ser impulsadas por alumnos y profesores que participan en una comunidad crítica de educadores (Contreras, 1992,1998, Schon, 1992). Por esos motivos, estos conceptos deben tener un lugar central en la definición del perfil de un docente profesional en el siglo XXI. Hemos manifestado nuestras diferencias con el perfil de profesional docente presentado por la Comisión por omitir estos conceptos. Las discrepancias las presentamos por escrito en el documento *“Paradigma de la complejidad, perspectiva interdisciplinaria, reflexión crítica e investigación educativa”* que se anexa al final de este informe.
- d) Nos dirigimos hacia una Universidad de la Educación si efectivamente logramos construir una matriz institucional que no sólo establezca las relaciones de cogobierno y autonomía, sino que también se piense así misma como institución superior. La nueva organización institucional de FD debe contemplar suficientes espacios y tiempos para la investigación, la docencia y la extensión a la sociedad con un claro compromiso de responsabilidad social. El tiempo institucional es una de las claves para lograr esos objetivos. Los cargos docentes, hasta que se demuestra lo contrario, representan la mejor forma de alcanzar un compromiso docente real con la institución y con la educación pública. La hora pedagógica no debe ser menor a 60 minutos. La estructura de cargos debe ser suficientemente flexible (mínimo de 10 horas, máximo de 40 horas). Esta propuesta la fundamentamos por escrito en el documento *“Aportes para un debate necesario sobre el tiempo escolar en las instituciones de Formación de Profesores del Uruguay”*, texto que aparece al final del documento.

## PROPUESTA PARA LA MALLA CURRICULAR DEL NUEVO PLAN

- 1) Es necesario definir el marco institucional en el cual se va desarrollar el nuevo Plan. ¿Cuál es la lógica dominante? ¿lógica de agregados, lógica de acumulación o lógica de exclusión? Se propone avanzar hacia un modelo docente de carácter universitario que supere todos los modelos existentes (IPA, INN, IFD y CERP) y que considere las fortalezas y debilidades de cada uno. **La integración de experiencias (lógica de la síntesis superadora) luego de la evaluación, crítica y autocrítica de cada una de ellas, debería ser la estrategia para crear el nuevo plan de profesores y maestros.**
- 2) Debemos considerar que el objetivo de transitar hacia un modelo universitario de la FD, debe ser coherente con el diseño institucional, la malla curricular, la concepción epistemológica del saber y la forma de organización de una institución de enseñanza superior que debe cumplir con las funciones de investigación, extensión y docencia. ***Esta propuesta entiende como indispensable definir el contrato docente con la modalidad de “cargo” y no por hora. Y la hora docente, como se define en la Universidad de la República: de 60 minutos.***
- 3) Específicamente en la malla curricular deben existir cursos anuales obligatorios y no exonerables en **1er. y 2do. año de Inglés, Informática (recursos**

**digitales), Análisis Institucional e Investigación** (Formación en metodología científica e investigación educativa). Existe suficiente fundamentación teórica presentada en distintos documentos de trabajo en la Comisión. Al respecto, fueron presentados dos informes por la Prof. Rosa Angelo, donde se argumenta académicamente sobre la necesidad de la inclusión de estos contenidos en la malla curricular.

- 4) Por lo expuesto y fundamentado, ninguna materia anual debería tener menos de 4 horas semanales (dos módulos de 1 hora 30 minutos). Se discrepa profundamente con la propuesta de 3 horas de 45 minutos presentada en la malla curricular del Acta N° 24, por dos razones. Si se mantuviera la propuesta de 1 hora 30 minutos en cada módulo, quedaría una hora de 45 minutos por fuera del módulo, que en los hechos es mantener el modelo del PLAN 86. En cambio, si se proponen 3 horas de 45 minutos juntas (módulos de 2 horas 15') sería insostenible desde el punto de vista pedagógico, porque alumno y profesor trabajarían sólo una vez a la semana.
- 5) Como docentes, debemos tener una posición clara a los efectos de considerar los aportes de las Salas Docentes como insumos valiosos en la definición del nuevo plan (por ejemplo algunas salas proponen crear nuevas asignaturas, la mayoría propone una carga horaria de 4 horas, etc) en la discusión general del NFPC del nuevo plan curricular. En este sentido, las salas deberían ser consideradas con el estatuto de “soberanas” con respecto a la discusión curricular. De lo contrario, de nada sirve convocar a los docentes si no se respeta cabalmente, como lo indica muy bien José Contreras Domingo, la autonomía técnica y política del profesorado.

### **Bibliografía referenciada**

Aguerrondo, I. (2006). Más allá de la plantilla horaria: innovar la gestión del tiempo escolar. En *Qué hacen las Escuelas que Innovan. Las Escuelas del Futuro III*. Buenos Aires: Papers Editores.

Carrizo, L. (2005). Conocimiento y Responsabilidad social: retos y desafíos hacia la universidad transdisciplinaria. Disponible en:  
<http://www.construyepais.cl/documentos/>

Davini, M.C. (1995). *La Formación Docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Contreras, D. (1992). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Morata.

\_\_\_ (1998). *El Sentido Educativo de la Investigación*. Barcelona: C. de P. s/n.

Morin, E. (2005). *Sobre la interdisciplinariedad* Disponible en:  
<http://www.pensamientocomplejo.com.ar> (en este sitio existe una extensa bibliografía sobre la temática).

Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.

Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad : el currículo integrado*. Morata.

Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.

Zeichner, K. (1994). *El Maestro como profesional reflexivo*. Barcelona: C. de P. s/n.

## **7.2. La necesidad de contemplar la formación en medios digitales como un elemento clave del núcleo común profesional.**

Centros Regionales de Profesores

### **1. Sociedad del conocimiento y brecha digital**

Ante la discusión planteada en esta Comisión 1 de Núcleo Común de Formación Profesional, respecto a la centralidad de los espacios de trabajo para los estudiantes de formación docente en las nuevas tecnologías, nos parece necesario realizar una breve fundamentación de las razones que nos llevan a defender su importancia y puntualizar las propuestas a este grupo de trabajo.

Más allá de los acuerdos con el ritmo y las características de los cambios que vivimos cotidianamente es innegable que se han modificado radicalmente las condiciones de producción y socialización del conocimiento. Estamos en tiempos en que las formas de crear y circular la información han revolucionado la economía, la política y la educación del mundo; son los tiempos de lo que se ha dado en llamar “la revolución digital”, generadora de la “sociedad del conocimiento”.

La característica que más profundamente distingue a la “sociedad del conocimiento” como tal es el acceso universal, masivo y permanente a los conocimientos existentes y a los que se van generando. Es la difusión, la posibilidad de socialización masiva de la información, lo que marca la diferencia.

Esta ubicua e invasiva presencia del conocimiento propicia un uso mayor y facilita una incorporación más rápida a la práctica de los diversos actores. Lo que caracteriza a las organizaciones modernas es la mejora continua. El cambio se va convirtiendo en la principal rutina en la acción del conjunto y en la de todos y cada uno de sus integrantes, tanto en la producción como en el consumo.

Como es de suponer, esta transformación en la forma y el ritmo de aplicación del conocimiento está llamada a tener un fuerte impacto sobre todo el sistema educativo (Pérez, 2007, p.3)

El actual gobierno nacional reconoce la importancia de estos procesos de ahí la puesta en marcha del proyecto “Ceibal” (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea). Este tiene como objetivo una computadora para cada niño y la misión es equiparar tecnológicamente a todos los niños en Uruguay. Ya se encuentran en marcha las experiencias pilotos en escuelas de los departamentos de Maldonado y Florida.

Este inicio nos hace pensar en un escenario donde los alumnos manejaran los nuevos formatos de almacenamiento y distribución de la información, radicalmente distintos de aquellos en que en las últimas décadas del siglo XX nos formamos los que aquí discutimos sobre este tema. Este panorama nos obliga a dar un salto en la capacidad de imaginar las demandas a las que deberán hacer frente estos nuevos profesores y maestros. Los CERP consideramos que en esa imagen debemos estar la inclusión de las nuevas tecnologías como un recurso básico de las nuevas formas de enseñar y aprender. No hacerlo, nos coloca en el riesgo de quedar fuera de los circuitos de producción y difusión del saber con las consecuencias sociales y económicas que esto puede traer.

Estos planteos se enmarcan dentro de las propuestas que hoy realizan los investigadores al hablar de Brecha Digital, concebida esta como:

la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben como utilizarlas (Serrano y Martínez, 2003).

La brecha digital generará a corto plazo diferencias entre los países con mejores oportunidades de acceso a la red de información, pero esas diferencias también se replicarán a la interna de los territorios nacionales dando mayores ventajas aquellos grupos que tengan mejores condiciones para integrarse a las nuevas tecnologías.

Es decir, que la brecha digital implicará más desarrollo en los países, regiones y personas con mejores oportunidades de acceso en detrimento de quienes tienen menos. Esta diferencia se hará evidente no solo entre países, sino también dentro de cada país privilegiando a las poblaciones con mejores condiciones pues debe tenerse en cuenta que “la brecha digital es producto de las brechas sociales producidas por las desigualdades económicas, políticas, sociales, culturales, de género, generacionales, geográficas, etc. (Camacho, 2007).

## **2. La incorporación de las nuevas tecnologías al NFPC**

Planteada brevemente la importancia de atender la formación en las tecnologías digitales señalaremos los puntos que a nuestro juicio deberían tenerse en cuenta en el nuevo plan de formación docente para el “Sistema Nacional de Formación Docente”. Estos acuerdan con los objetivos que CODICEN formula para la ANEP este período de gobierno:

Uno de los aspectos fundamentales en todo sistema educativo refiere a la calidad, pertinencia y actualidad de los contenidos impartidos. **Si se espera que los estudiantes aprendan con eficacia conocimientos actualizados, es fundamental detenerse en el modo por el cual sus propios docentes –maestros y profesores- adquieren estos conocimientos y pedagogías.** En este sentido, uno de los problemas planteados por esta administración es la necesidad de que los centros de formación estén próximos y en contacto con la generación de conocimientos pertinentes en las materias de su especialidad. Respondiendo a la matriz normalista que les dio origen, los institutos y centros de Formación Docente han tenido dificultades en integrar la lógica de la investigación pedagógica y didáctica en la búsqueda de los nuevos desafíos que la enseñanza enfrenta a diario. Por otra parte, el alejamiento de la Universidad de la República ha profundizado los anteriores procesos, destacándose el olvido en que el país se sumió en materia de investigación educativa.

Actualmente, la presencia de los medios de comunicación masiva, en especial de la TV, las computadoras y los video-juegos, la Internet y el chateo, hacen a estudiantes que cuentan con un perfil diferente de aquellos que describen los cursos tradicionales de pedagogía (Marrero, 2004). **El conflicto entre la lógica racional y cartesiana que pauta la cultura escrita que signa a todo el sistema educativo entra en conflicto con estas nuevas modalidades, que tampoco son introducidas en ninguna de las nuevas técnicas de enseñanza (Tedesco, 1997). Ello hace a la necesidad de introducir nuevas pedagogías que acorten las distancias entre el tipo y la calidad de experiencias de aprendizaje a que están acostumbrados niños y jóvenes en la familiaridad con los medios masivos de comunicación** (Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal, 2005, p. 17) ANEP-CODICEN.

En mayor o menor medida los gobiernos se ha visto obligados a considerar estas dimensiones en sus propuestas de formación docente, dejando atrás el deslumbramiento que la ola de reforma de los 90 pudo generar en la inversión en infraestructura informática, es necesario reconocer que se han producidos cambios en los soportes y circulación del conocimiento que obligan a tomarlos en cuenta en la formación de los docentes.

Los cambios en la estructura del conocimiento y su proceso de construcción, así como la fuerza que están adquiriendo las TICs, especialmente Internet, en el sector de la educación, obligan a pensar en alternativas inmediatas tendientes a vincular la comunidad docente a estas nuevas lógicas del saber, mediante políticas que les faciliten acceder a la llamada sociedad de la información y así contribuir a cerrar la denominada “brecha digital” promoviendo la igualdad de oportunidades para el uso de estas nuevas tecnologías y su aprovechamiento en la actividad educativa.

Como se viene planteando en los círculos de investigadores sobre Informática Educativa, el conocimiento ha cambiado en su estructura, proceso de apropiación y velocidad de transmisión. En efecto, hoy se habla de una estructura digitalizada que se caracteriza por transformar el proceso del conocimiento hacia un sistema abierto de flujos, representaciones e intercambios permanentes de los cuales no puede estar ausente el maestro de hoy (RED P, 2005, p.14).

La propuesta se ordena según el planteo de Kemly Camacho (2007) , teniendo en cuenta tres enfoques desde los que se analiza la brecha digital:

a) **El enfoque hacia la infraestructura:** la posibilidad real o no, de disponer de computadoras conectadas a Internet.

b) **El enfoque hacia la capacitación:** la posibilidad de usar o no las nuevas tecnologías no se reduce a disponer o no de equipos sino que fundamentalmente se basa en la capacidad de manejar las nuevas tecnologías.

c) **El enfoque hacia el uso de los recursos:** una vez que los sujetos tienen el equipamiento necesario y la conexión, es básico que sepan manejar los recursos que ahora tienen disponibles, de lo contrario se convierte en usuarios limitados no pudiendo acceder a las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías al permitir procesar y organizar una importante cantidad de información, almacenarla.

#### **Así señalamos:**

1. Incluir dentro de las asignaturas de este Núcleo de Formación Profesional Común un espacio de aprendizajes relacionados a las TIC.

2. Este espacio no puede reducirse a la alfabetización digital, aunque debe incluirla, sino que debe tender a :

- Logar un adecuado uso, apropiación de las TIC al construir una nueva cultura de los usuarios sobre estos recursos.
- Construir una cultura crítica sobre estos medios digitales al fomentar la discusión sobre su sentido, uso y producción.
- “Aportar al proceso educativo un mayor grado de flexibilidad y respuesta a las necesidades sociales e institucionales de la escuela, en el sentido de que los

maestros puedan acceder a nuevas lógicas del conocimiento e interacción cultural. “ (RED P, 2005, p.14)

3. Una propuesta de formación docente que incluya las tecnologías de la Información y la Comunicación no debe reducirse a los espacios curriculares sino que es necesario considerar dentro de la nueva estructura institucional la existencia de un Departamento que nuclée las asignaturas que refieran a la enseñanza de las nuevas tecnologías y su articulación con el resto de las propuestas de competencias básicas para la formación de los docentes.

4. Reiteramos que reconocer la necesidad de esta formación no se soluciona diciendo que se abrirán las salas y que los estudiantes podrán acreditar sus conocimientos dando un examen y exonerando la asignatura. Se deberá realizar una propuesta de formación que asegure no solo el conocimiento de los paquetes presentes hoy en el mercado sino que a la vez asegure la integración de software libre y propietario, y que fundamentalmente genere las competencias para el trabajo con la información.

5. En cuanto a la propuesta de contenidos para este espacio de aprendizaje deben tener en cuenta el desarrollo en los estudiantes de :

*Habilidades para evaluar y seleccionar recursos informáticos.*

*Habilidades para buscar, seleccionar y analizar contenidos críticamente.*

*Habilidades para sostener de manera autónoma su formación.*

6. Proponemos como un espacio fundamental de este Departamento la articulación de espacios y propuestas de trabajo que aseguren una formación docente que pueda respuesta a las demandas que una población de estudiantes formados en las nuevas tecnologías demandará. Es necesario reconocer con humildad, que hoy nos separa una brecha digital de esos alumnos y que nosotros estamos del lado de los que poco o nada saben sobre estas nuevas tecnologías. Esta situación se vuelve más urgente si pensamos que los nuevos docentes que egresen de este nuevo plan estarán dando clases en la educación hasta fechas como el 2050!!!!.

Como una propuesta de formación no puede ir despegada de las condiciones materiales que la hagan posible es necesario considerar también:

1. La necesidad de contar con espacios reales de trabajo en las nuevas tecnologías, asegurando que todos los centros cuenten con las máquinas que aseguren el acceso de estudiantes y profesores a un Pc y a Internet.

2. La implementación de cursos de actualización para los docentes de informática a cargo de las salas propendiendo a una nueva lógica de formación donde el trabajo con las nuevas tecnologías no sea un espacio privativo de la “clase de informática”.

3. La implementación de cursos de actualización para los formadores de formación docente que le permitan a algunos alfabetizarse en las nuevas tecnologías y a otros continuar su formación y especialización en esta área. Esto

además de las consecuencias en el trabajo de cada profesor permitirá evitar una respuesta reactiva fruto de cierto temor al sentirse desplazado y así como de la inquietud en la relación de poder maestro-alumno.

Finalmente debiéramos reflexionar sobre la dificultad que plantea este tema de discusión para aquellos que han sido formados con la tiza, el pizarrón y su palabra como los grandes recursos didácticos. Donde la identidad de la profesión se articuló sobre un discurso teórico-disciplinario concebido como definitorio en la acreditación de su título docente. No estamos en una educación que haya generalizado una propuesta de formación que integre las nuevas tecnologías a las prácticas de clase y en la mayoría de las veces estas quedan relegadas a la clase y el profesor de informática a la vez que las consideramos un recurso para agregarle interés o dinamismo a una clase.

Esta visión es una visión perimida, las nuevas tecnologías han cambiado sustancialmente la forma en que se obtiene, se procesa y se almacena la información. Reconocer y dar cuenta de esta realidad en este nuevo plan puede marcar la diferencia en el futuro de cómo la docencia uruguaya se integre o no a las nuevas formas del conocimiento.

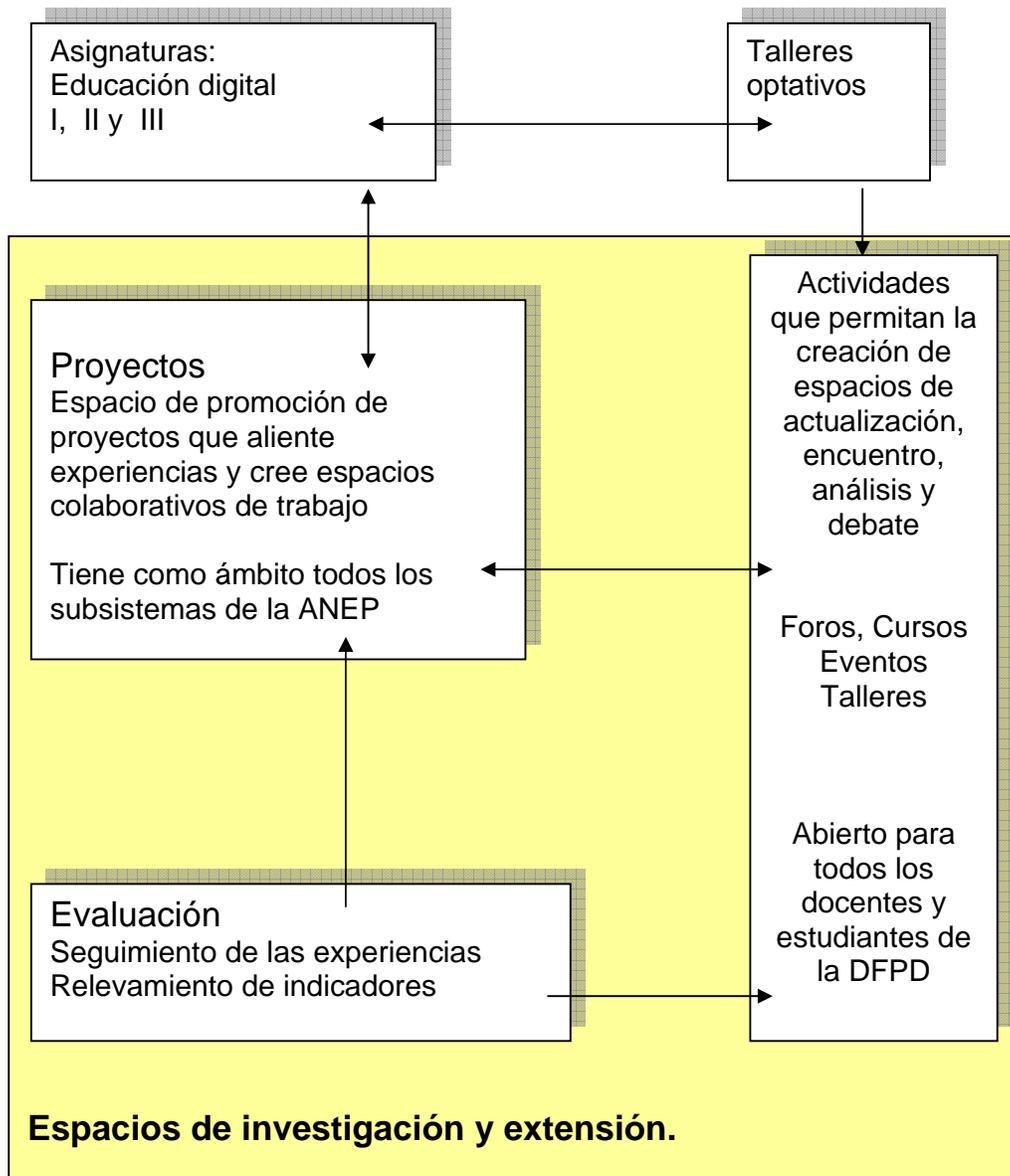
## Formación inicial de maestros, profesores y profesores técnicos .

A través de espacios curriculares se busca:

*Habilidades para evaluar y seleccionar recursos informáticos.*

*Habilidades para buscar, seleccionar y analizar contenidos críticamente.*

*Habilidades para sostener de manera autónoma su formación.*



## **Bibliografía**

ANEP-CODICEN (2005). *Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal, Año 2005*. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy>

Camacho, K. ( ). La brecha digital. Disponible en :  
[http://www.vecam.org/article.php3?id\\_article=550&nemo=edm](http://www.vecam.org/article.php3?id_article=550&nemo=edm)

Pérez, C. ( ). La Universidad En El Nuevo Paradigma: Formar Para La Vida En La Sociedad Del Conocimiento. Disponible en:  
<http://www.carlotaperez.org/Articulos/UNP.pdf>

RED P. (2005). *Cultura Informática: Educación, sujeto y comunicación*. Alcaldía Mayor de Bogotá DC. Secretaría de Educación. RED P. Bogotá

Serrano, A. y Martínez, E. (2003). *La Brecha Digital: Mitos y Realidades*. México: UABC. Disponible en: <http://www.labrechadigital.org>

## INDICE

Introducción.....	2
<b>1. Profundizar la descentralización, igualar oportunidades y garantizar la presencialidad en Formación Docente</b>	
1.1. Políticas públicas, descentralización y educación.....	4
1.2. La realidad socio-demográfica y cultural del Uruguay.....	5
1.3.- ¿Se puede afirmar hoy que el Uruguay es un país homogéneo e integrado socialmente? .....	9
1.4. Igualar no significa dar lo mismo sino dar más al que tiene menos.....	13
<b>2. La descentralización, una necesidad, una política de Estado y algunas contradicciones</b>	
2.1 Estado, desarrollo y descentralización .....	14
2.2. Las políticas educativas como parte de la descentralización: ¿Plan Único o Plan Nacional de FD?.....	17
<b>3. La calidad de la enseñanza y la problemática del tiempo escolar</b>	
3.1. Defensa de la hora de pedagógica de 60 minutos .....	18
3.2. El tiempo de los profesores y el tiempo de los alumnos en la FD: Algunas hipótesis para considerar.....	19
3.3.- ¿Hacia un modelo universitario de educación superior?: Cargos y tiempo académico para la investigación, docencia y extensión .....	21
<b>4. El Nuevo perfil docente desde el Paradigma de la complejidad y la perspectiva interdisciplinaria</b>	
4.1 Reflexión crítica e investigación educativa .....	24
4.2. La investigación que faltó: la evaluación de la Formación Docente .....	28
<b>5. ¿Participación?</b>	
5.1 Los procedimientos hacen a la sustancia .....	28
6- Bibliografía .....	31
7 Anexos	
7.1. Informe en minoría presentado en la Comisión N°1 del PUNFD .....	I
7.2. La necesidad de contemplar la formación en medios digitales como un elemento clave del núcleo común profesional.....	XI

## INDICE DE CUADROS

Nº 1. Egresados de profesorado, según información disponible: comparación IPA-CERP.....	3
Nº 2. Disminución tiempo pedagógico entre Plan 2005 de los CeRPs y la propuesta del PUNFD ....	23

## INDICE DE MAPAS

Nº1. Índice De Vejez (2005) .....	6
Nº2. Edad Mediana (2005) .....	6
Nº3. Ingreso medio per cápita (2005) .....	9
Nº 4. Desempleo anual (2005) .....	9

## GRÁFICOS

Nº1. Porcentaje de aprobación en los concursos de los egresados de los CeRp, año 2004 .....	16
---	----