

LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y LOS DESAFÍOS DEL CAMBIO

ALTERNATIVAS E INNOVACIONES

CUADRAGÉSIMO-SEXTA ASAMBLEA MUNDIAL ICET

23-27 DE JULIO, 2001 SANTIAGO, CHILE

International Council on Education for Teaching At National-Louis University
Gobierno de Chile Ministerio de Educación

LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN URUGUAY: LECCIONES APRENDIDAS

DENISE VAILLANT¹

En América latina, los profesores de todos los niveles educacionales tienen pocos incentivos para el desarrollo profesional. Un tercio de los docentes de la región carece de certificados o de grados profesionales². Estas condiciones se deben, en parte, a limitaciones financieras. Pero también se deben a un sistema educacional que pone más énfasis en expandir la matrícula que en fortalecer el rol profesional de los profesores. La expansión masiva de cargos docentes, durante los últimos cuarenta años, ocurrió sin que existieran los recursos necesarios para establecer y mantener la calidad de la enseñanza. Los bajos salarios y las condiciones precarias han empeorado particularmente el reclutamiento de nuevos profesores. La investigación reciente sugiere que aquellos que entran a programas de formación docente tienen desempeños académicos relativamente bajos.

Una encuesta realizada en seis países latinoamericanos³, reveló bajos niveles de satisfacción y prestigio, y pocos incentivos para la excelencia. La escasa atención dedicada a la formación y capacitación de los profesores se ha convertido en el principal factor que incide en la baja calidad de la educación en América Latina. Los principales incentivos para el perfeccionamiento docente (salarios adecuados, perfección, evaluación periódica y rigurosa y exámenes competitivos para ingresar) se aplican raramente.

La formación docente ha sido en las últimas décadas la "Cenicienta" de la educación latinoamericana debido en parte a su bajo status social y a la pésima remuneración de maestros y profesores. ¿Cómo transformar pues esta situación? La respuesta más obvia parece ser la mejora de los salarios, aunque esta no es la única contestación posible. Hay

1 Doctor en Educación de la Universidad de Montréal. Secretaria de Capacitación Docente y Directora del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay. Profesora titular de la Universidad de la República. Las opiniones vertidas en este artículo son personales y no comprometen a las instituciones en las que se desempeña.

Denise Vaillant
Roque Graseras 662, Montevideo, Uruguay
Tel. (5982) 711 04 96 / (598) 99 68 76 99
Fax (5982) 480 32 49
E-mail: defe@adinet.com.uy

2 Según datos del Banco Mundial (World Bank:1993).

3 Schiefelbein et al. (1994) desarrolla ampliamente este tema.

otras maneras de fortalecer el status profesional de los docentes y de aumentar la capacidad de atracción de la carrera docente con la instalación de los centros de formación inicial en edificios adecuados, con equipamientos apropiados, con sistemas de incentivos para el ingreso a la carrera, facilitando el contacto con los centros académicos de excelencia en el ámbito internacional...

Entre los múltiples caminos posibles para mejorar la situación de los docentes en América latina, presentamos en este artículo el caso del Uruguay y de una innovación referida a la formación inicial de docentes de enseñanza media: los Centros Regionales de Profesores (C.E.R.P.).

Uruguay, es un país pequeño con poco más de 3 millones de habitantes. Esta pequeñez se vuelve aún más manifiesta cuando pensamos que el vecino Brasil crece casi a un Uruguay por año y que su otro vecino, la Argentina, tiene 33 millones de habitantes. Es entendible pues que Uruguay por su pequeña escala si bien puede difícilmente ser modelo, tiene una serie de ventajas comparativas que permiten aportar reflexiones de interés sobre la educación en tiempos de reforma convirtiéndose así es una especie de laboratorio de ideas inspiradoras para países de la región.

1. Situándonos en el contexto: ¿Que está sucediendo con el cambio educativo en el Uruguay?

Uruguay comparte con América Latina una serie de rasgos comunes. Así diversos estudios ponen en evidencia que en las últimas décadas, la expansión de la mayoría de los sistemas de educación formales se acompaña por una disminución general en la calidad y una siempre creciente segmentación o diferenciación interna entre los estudiantes de nivel socio económico bajo, y aquellos de nivel más alto.

Es hoy enfrentar no sólo los problemas emergentes de la equidad en el acceso -todos los estudiantes tienen derecho a ingresar al sistema educativo- sino también los de la equidad en las condiciones de aprendizaje -todos los estudiantes deben ser provistos de las herramientas necesarias para alcanzar los resultados de ellos esperados-. Esto fundamenta el proceso de transformación educativa emprendido desde 1995⁴ en el Uruguay u orientado a consolidar la equidad social⁵ frente a la constatación y toma de conciencia que las disparidades en el acceso al sistema educativo formal así como los déficits de aprendizajes, concentrados fuertemente en áreas críticas como Matemática e Idioma Español, pueden hacer perder los logros de la sólida integración social, que caracterizó históricamente al Uruguay.

El proceso de cambio educativo en Uruguay refiere a la progresiva universalización de la educación inicial en las edades de cuatro y cinco años, a la extensión del modelo de escuela de tiempo completo entre grupos de población carenciados, a la revisión del modelo de enseñanza

4 Habiéndose comenzado a ejecutar con los fondos presupuestales votados por el Parlamento y promulgados por el Poder Ejecutivo, que entraron en vigencia a partir del 1ero. de enero de 1996.

5 Con fuerte inspiración en las ideas de CEPAL y OREALC quienes proponen una "transformación productiva con equidad" para la América Latina de los noventa, subrayando la equidad como una condición para el desarrollo social y económico.

y de aprendizaje en la Educación Media⁶, al fortalecimiento técnico de la formación inicial en Profesorado, la fuerte promoción de la capacitación en servicio y al mejoramiento gradual de las condiciones de trabajo.

Muchas de las metas señaladas están presentes en otras reformas que se aplican en la región, siendo característica distintiva del Uruguay el hecho de que se ha logrado en cinco años de implementación, un conjunto de resultados en diferentes áreas, que rompe con la idea de una vía lenta de gestar un proceso de transformación, y nos interroga sobre las características y las consecuencias de ciertas modalidades de cambio.

Entre los resultados más innegables del proceso de reforma están los que se vinculan a la formación inicial de docentes de Enseñanza Media. En los últimos tres años, el Uruguay ha invertido un gran esfuerzo en repensar y desarrollar una nueva propuesta en formación de profesores.

2. ¿Por qué transformar la formación inicial de docentes?

Las acciones de transformación emprendidas por A.N.E.P.⁷ en formación inicial de docentes, se originan en el proceso de desprofesionalización del cuerpo de profesores de Enseñanza Media asociado, entre otras cosas, a la baja titulación de los Institutos de Formación Docente y a las altas tasas de retiros⁸, así como también en el explosivo crecimiento de la matrícula escolar en la Enseñanza Media en el Uruguay⁹.

La política de universalización¹⁰ que declaró obligatorios los tres primeros años de la enseñanza media tuvo un efecto muy importante ya que marcó la incorporación de un gran número de estudiantes a la educación básica, tanto en la enseñanza técnico profesional como en la enseñanza secundaria. Dicha ley se manifestó propiamente a partir de 1985 con el retorno del país a la democracia. Se registra entonces el ingreso de una nueva población estudiantil al sistema educativo formal especialmente en el ámbito de Secundaria. Como ilustración, considérense que en el Uruguay durante la década de los sesenta, la enseñanza secundaria presentaba tasas de cobertura de entre el 15 y el 18% (en estudiantes de entre 12 y 17 años) mientras que a principios de la década de los noventa habían alcanzado porcentajes del orden del 75 al 80%. Este hecho plantea importantes desafíos a los sistemas de educación Secundaria, diseñados varias décadas atrás para un estudiante “promedio” de clase media con un determinado nivel cultural.

6 La educación media abarca en el Uruguay, dos ciclos de enseñanza secundaria o de enseñanza técnico-profesional. Es obligatoria la enseñanza primaria (6 años) y el primer ciclo de educación media (3 años).

7 Aclaremos que en el Uruguay de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) depende la totalidad del sistema educativo (preescolar, primario, primer y segundo ciclo de enseñanza media) así como la formación inicial y en servicio de maestros, profesores, directores y supervisores. El Ministerio de Educación es extremadamente atípico y paradójicamente no tiene atribuciones jerárquicas directas sobre el funcionamiento de la educación, que está a cargo de dos entes autónomos: la ANEP y la Universidad de la República.

8 El promedio de egresos de Profesores de Enseñanza Media entre los años 1996-1998 es de 212 al año, mientras que se estima que se necesitan aproximadamente 650 docentes para compensar los retiros anuales.

9 Sobre la situación del cuerpo docente de Enseñanza Media veáse La Reforma de la Educación. Documento V: “Docentes de Secundaria. A un año del censo de 1995”.

10 En 1973.

La avalancha sobre el sistema educativo de Enseñanza Media se tradujo en una alta tasa de crecimiento, una feminización de los efectivos y una expansión horizontal de los servicios educativos en el territorio nacional, llegando a localidades urbanas de segundo y de tercer grado con todo lo que esto implica en cuanto a la escasez de recursos humanos docentes.

La información del censo de docentes realizado en 1995 reveló en Uruguay importantes carencias en cuanto a la titulación de los docentes que dictan clases en Educación Media. Según datos del mencionado censo, Montevideo cuenta con 44 a 45 % de profesores diplomados mientras que el conjunto de los 18 departamentos restantes, cuenta con un 20%, de docentes titulados situándose el porcentaje nacional en un 30%. Existen áreas especialmente críticas como Matemática en la que el porcentaje en el interior del país desciende al 7,1% de docentes titulados. Algo mejor es la situación en Ciencias de la Naturaleza con un 18 % de los docentes titulados, mientras que los porcentajes para Lengua y Literatura y Ciencias Sociales llegan a 32,2% y 37,45 respectivamente¹¹.

El problema de la ausencia de un cuerpo de docentes con niveles aceptables de formación específica afecta en forma mucho más crítica al interior del país que a Montevideo. La creación de los Centros Regionales de Profesores (C.E.R.P.) apunta, precisamente, a revertir dicha situación.

3. Una innovación en marcha: los Centros Regionales de Profesores (C.E.R.P.)

Los Centros Regionales de Profesores (C.E.R.P.), responden a una estrategia de descentralización en formación inicial de profesores habiéndose inaugurado los dos primeros durante el año 1997 (Litoral y Norte), un tercer Centro en 1998 (Este), el C.E.R.P. del Sur y el C.E.R.P. del Suroeste en 1999 y el C.E.R.P del Centro en el año 2000, cubriéndose así todo el territorio nacional. Dichos centros constituyen establecimientos de Educación Terciaria de muy alto nivel académico localizados en centros urbanos de menor escala demográfica y de reducida diferenciación cultural, destinados a formar profesores para Educación Secundaria y Educación Técnica en las carreras de: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias de la Naturaleza (menciones Biología, Física y Química), Ciencias Sociales (menciones Historia, Geografía y Sociología) e Inglés¹².

La propuesta curricular de los Centros Regionales parte de las grandes áreas de conocimiento en Primer Año para abrirse en 2o. y 3er año a la especificidad de cada carrera. En el 1er año se abordan áreas de conocimiento comunes y a partir del 2do y 3er año se trata más específicamente los saberes vinculados a cada especialidad.

La formación de los futuros profesores se articula en torno a los aspectos propios de la especialidad elegida pero también se relaciona con el campo de Ciencias de la Educación y de Práctica Docente e incluyen bloques de aprendizaje destinados a desarrollar capacidades específicas necesarias para el ejercicio docente tales como inglés o manejo de recursos informáticos.

11 Para el cálculo del porcentaje de docentes titulados en Lengua y Literatura se toma a los docentes titulados de Idioma Español y Literatura, para Ciencias de la Naturaleza se registra los profesores de Biología, Física y Química y para Ciencias Sociales se contabiliza los docentes de Geografía, Historia y Educación Social y Cívica.

12 La carrera de inglés comenzó en el año 1999 en los C.E.R.P del Sur y Suroeste.

Uno de los ejes principales en la propuesta de los (CE.R.P.) es la relación horas-duración de la formación. Se aumenta el número de horas de clase y se disminuye la cantidad de años de formación con relación a las instituciones tradicionales de formación inicial de docentes en el país.

Los CE.R.P. conforman unidades académicas de fuerte concentración horaria. Las jornadas semanales son de 40 horas reloj con clases de asistencia obligatoria de lunes a viernes. El total de horas reloj anual -sobre la base de 35 semanas a 40 horas de clase por semana- es de 1.400 horas reloj. La duración del plan de estudios es de 3 años con una totalidad de 4.200 horas reloj entre clases recibidas y labor de práctica docente.

Las jornadas semanales de 40 horas determinan una dedicación exclusiva de los estudiantes a los estudios. Se establece así, un sistema de educación de tiempo completo en el ámbito superior, en un intento muy claro por lograr la excelencia

Es con el ánimo de tener estudiantes de tiempo completo que la formación inicial de docentes se realiza en Centros Regionales, no en Centros de una sola ciudad. La competencia histórica entre todas las ciudades del Uruguay por tener, cada una de ellas, primero una escuela y luego un liceo, es una competencia insensata en un país pequeño, con apenas 3.200.000 habitantes y ninguna ciudad -salvo Montevideo- con más de 100.000 habitantes.

La creación de los CE.R.P. solamente cobra significación a escala regional y para viabilizarlo se cuenta con un Programa de becas. Dicho Programa está destinado a atraer a futuros docentes egresados de la educación media con una historia de buen rendimiento escolar y con dificultades económicas que les impiden el acceso a la educación superior. El programa financiero prevé el otorgamiento de 60 becas anuales a estudiantes no residentes en la ciudad en la que se asienta el CE.R.P. y 10 becas de almuerzo para estudiantes locales. La matrícula máxima prevista que se puede recibir en cada generación CE.R.P. es de 160 alumnos por lo que el máximo teórico de matrícula es de 480 estudiantes y 180 becas totales. El logro del programa ha sido posible también por la colaboración de las intendencias que han facilitado locales para el alojamiento y han contribuido con becas para ampliar el cupo de estudiantes de sus respectivas municipalidades.

El Programa de becas cubre el traslado, la alimentación y el alojamiento, de manera de cubrir todos los problemas de subsistencia que puedan tener los estudiantes de la región. La intencionalidad social es clara: se pretende reclutar jóvenes con independencia de su nivel de ingreso, capturando los más valiosos recursos humanos para los sistemas educativos.

El carácter regional del CE.R.P. determina en parte su estructura de costos, al requerir una serie de gastos en becas e instalación de docentes que no están presentes en las otras opciones de formación docente. El 46% de los costos operativos del CE.R.P. se destinan a salarios para los formadores, el soporte administrativo y la dirección. El 54% restante se destina a las becas de alojamiento, comida y transporte de los y a los gastos de instalación de los docentes que no viven en la región y gastos de funcionamiento.

Los costos de manutención de estudiantes varían dependiendo si los centros cuentan o no con instalaciones para alojar a los estudiantes. Para abaratar en el futuro los costos, se

encuentra en marcha un plan de obras que permita a los CE.R.P. contar con instalaciones propias.

Otro de los puntos nodales en los CE.R.P es la presencia de formadores a tiempo completo, con una dedicación de 40 hs. semanales, de las cuales no menos de 20 son horas de docencia directa. Las 20 horas restantes están dedicadas a otras formas de docencia y actividades, entre las cuales deben mencionarse: horas de consulta a los estudiantes, orientación de estudios; coordinación de una carrera o área o actividad; coordinación con los centros educativos para la realización de la Práctica Docente; participación en equipos técnicos que van a dar apoyo pedagógico a los centros educativos y/o actualización a profesores en servicio.

Los docentes de los CE.R.P. son seleccionados a partir de un llamado a aspirantes y luego de haber participado del curso de Capacitación de Formadores, realizado anualmente en el Centro de Formación y Perfeccionamiento Docente de la A.N.E.P.. Al presente ya se desarrollaron cuatro cursos desde 1997.

La propuesta de los CE.R.P. con becas, profesores bien remunerados y tiempo completo, ha registrado un nivel escaso de deserción. En la mayoría de los países, el tema de maestros y profesores, sus sueldos y su capacitación constituye un círculo vicioso que tiene como consecuencia la existencia de educadores con formación insuficiente, reclutados de un fondo común de estudiantes de actuación mediocre. Hay escasa motivación para hacer profesorado, debido a la baja remuneración inicial. Por lo tanto, la deserción durante el curso es alta, volviendo así prohibitivos los costos de preparar profesores. El diseño de los nuevos centros trata de romper con este círculo vicioso y permite generar y alimentar reflexiones sobre las transformaciones en la formación inicial de docentes.

4. Lecciones aprendidas

La formación inicial de docentes en el Uruguay se ha diversificado sensiblemente desde 1997 ya que por un lado tenemos las tradicionales instituciones de formación inicial de docentes y por otro las nuevos CE.R.P. La estrategia de cambio “bypass”¹³ adoptada ha llevado a una cohabitación que no va sin dificultades pero que dinamiza al mismo tiempo las instituciones formadoras creando un saludable espíritu de emulación y competencia.

La “innovación-CE.R.P.” ha contribuido a mejorar el sistema de formación inicial existente en Uruguay en función de una política educativa fundada en la calidad y la equidad de la educación, la modernización de la enseñanza, la revalorización social y cultural de las tareas docentes y los cambios curriculares que se están implementando en la Enseñanza Media.

Si bien es relativamente fácil realizar estudios sobre lo que sucede en las instituciones formadoras de docentes, no es igualmente fácil concretar propuestas que puedan traducirse en prácticas que sean a su vez apoyadas por reformas de políticas y de administración. El caso de Uruguay muestra que es posible repensar y desarrollar nuevos proyectos de formación de profesores en plazos relativamente breves.

En las próximas secciones adelantamos algunas de las reflexiones e interrogantes que nos plantea la nueva experiencia de los CE.R.P.

¹³ Es decir que se crean instituciones nuevas en lugar de cambiar las existentes

Una institución de formación “total”

Actualmente existen muchos tipos de centros que forman profesores; algunos se ocupan de la formación de todas las dimensiones de la personalidad y otros se concentran en determinados aspectos. Así podemos hablar de instituciones “totales” y de otras “parciales”¹⁴. Los centros de formación inicial “totales” serían aquellos que desean formar íntegramente a los futuros docentes. Se trata de instituciones que no sólo se ocupan del núcleo básico del desarrollo cognitivo sino también el núcleo básico de la personalidad. El futuro docente debe desarrollar una serie de capacidades (capacidad de resolver problemas, capacidad de trabajo en equipo, etc.) que no se forman a través de la mera adquisición de informaciones o conocimientos.

Los CE.R.P. manifiestan una clara tendencia a desarrollarse como instituciones “totales” a partir de formas mejores de organizar y sostener las prácticas de aprendizaje y a partir de la incorporación de actividades vinculadas a la formación de la personalidad. Los estudiantes y sus formadores viven diariamente el aprendizaje no como una tarea solitaria sino como el resultado de un esfuerzo cooperativo, disponiendo de tiempo y oportunidad para el trabajo en conjunto. Los cambios de actitud y la energía resultantes del intercambio diario generan enormes beneficios y contribuyen a entender a la institución como un espacio “total” generador de capacidades cognitivas y de valores.

Más tiempo para que los estudiantes aprendan

En los CE.R.P. se dispone de bloques generosos de tiempo, con lo que las estrategias para enseñar y aprender se amplían y complejizan. Los formadores trabajan más tiempo con los estudiantes según sus necesidades: con los que tienen dificultad de aprendizaje, con los que necesitan de actividades más demandantes, o con los que tienen estilos muy distintos de aprender. El horario, de ocho horas, habilita un mayor “tiempo académico”: tiempo para aprender y tiempo para desarrollar el potencial humano de cada estudiante. Los estudiantes deben leer mucho y realizar un sin número de tareas escritas. Estamos por ahora constatando que la creación de espacios diarios de 8 horas de trabajo colectivo produce cambios a distintos niveles en estudiantes y formadores. A los futuros docentes se los extrae de su medio y se los mantiene en un programa a tiempo completo lo que permite captar integralmente la motivación, el esfuerzo, la energía y el tiempo de los futuros docentes.

Una propuesta curricular con énfasis en lo esencial

La proliferación actual de conocimientos lleva a cuestionar los criterios de selección de contenidos que es conveniente desarrollar en los centros de formación inicial de docentes: ¿es posible abarcarlo todo?. La respuesta es evidentemente negativa. Se vuelve imperioso seleccionar aquellos conocimientos “generadores” que otorguen competencias básicas para el desempeño de los futuros docentes como ciudadanos productivos, creativos, analíticos y críticos del siglo XXI¹⁵. Las propuestas curriculares de los CE.R.P. parten de una profundidad de conocimiento en temáticas esenciales más que en una simple acumulación de saberes

14 Ver por ej. Legendre, R. 1983 y Tedesco, J. C., 1995.

15 Ver al respecto Braslavsky, C., 1998 y Perkins, D., 1995.

superficiales en un cúmulo de áreas. El énfasis está puesto en ideas y teorías que ayudan a los estudiantes a organizarse y construir nuevos conocimientos. El principio es claro: se propone un curriculum que cubre menos pero que ofrece oportunidades de manejo más profundo.

Sistema de incentivos para el ingreso a la docencia

Si nos preguntamos ¿quién elige hoy ser docente en América Latina?, La respuesta es la preocupante constatación de que la carrera de docente no está atrayendo en los últimos años a los jóvenes más talentosos o motivados de la sociedad ¹⁶. En la mayoría de nuestros países latinoamericanos, la profesión docente no constituye una profesión atractiva. Este fenómeno de elección de la profesión en términos de baja capacidad de atracción se ha acentuado mucho en estos últimos años, especialmente en función de bajos salarios y del deterioro de las condiciones materiales de vida de los docentes. En este contexto no es sorprendente que se registre una significativa deserción de cuadros docentes, especialmente los que trabajan durante un tiempo en las instituciones de enseñanza media, nivel particularmente crítico en términos de sus condiciones de trabajo, caracterizadas por el aislamiento y la balcanización¹⁷.

El sistema de incentivos para el ingreso a la docencia que acompaña la propuesta de los CE.R.P., crea sin duda condiciones que suscitan en jóvenes inteligentes y entusiastas el deseo y la posibilidad de ser profesores de Enseñanza Media. La oferta de becas a estudiantes con escasos recursos económicos es una forma de estimular el ingreso a la profesión docente. Las becas constituyen un poderoso incentivo para atraer aquellos candidatos que de otra manera no estarían en condiciones económicas para trasladarse a la ciudad sede de los CE.R.P. por un período de tres años. A esto se agrega la ventaja de que los futuros profesores se reclutan en los departamentos del interior del país que es donde las carencias de profesores titulados son mayores.

El liderazgo de los Directores

Los Directores de los CE.R.P. han jugado un rol muy destacado desde los inicios de la innovación, ya que sobre ellos recayó la responsabilidad de marcar el rumbo de la institución, en un permanente juego articulado de aunar criterios, voluntades e intencionalidad de los diferentes actores. Los directores han tenido que tomar permanentemente decisiones no sólo con relación a los Centros educativos sino también a las residencias de becarios y además han tenido que interactuar con distintos niveles del sistema educativo, con los gobiernos de las distintas municipalidades, con entidades culturales y deportivas, etc. En todo este proceso, los directores de los CE.R.P. han manejado puesto de manifiesto un alto grado de información, intuición y creatividad, una visión estratégica, además de una buena dosis de imaginación organizativa.

Formadores con dedicación exclusiva

Una de las fortalezas de la propuesta es sin duda la vinculada con la política de contratación de formadores. No se puede pensar en un modelo de formación inicial de docentes sin formadores calificados que lleven adelante la propuesta. Para tener buenos profesores hay

16 Ver Tedesco, J.C., 1995.

17 Ver por ej. Hargreaves A., 1996.

que disponer de buenos formadores. El modelo de selección y capacitación de esos formadores constituye sin duda uno de los logros que Uruguay puede transmitir a otros países ya que el mismo posibilitó el ingreso al sistema de profesionales altamente calificados.

Los formadores están frente a los estudiantes de los CE.R.P. unas cuatro horas por día, y permanecen en el Centro ocho a nueve horas diarias de lunes a viernes, utilizando el tiempo que no están frente a los estudiantes para interactuar con otros formadores, para preparar sus clases, para corregir trabajos, para atender individualmente a los estudiantes. A esto se agrega además el hecho de que como los formadores trabajan exclusivamente para el Centro reciben un salario apropiado que les ofrece una mayor tranquilidad económica. No tienen necesidad de recurrir a una fuente adicional de ingresos, con lo que se asegura el equilibrio entre tiempo de clases y tiempo dedicado a actividades de preparación de cursos, de apoyo a los estudiantes, de participación en la vida del Centro.

El apoyo instrumental

Los estudiantes cuentan durante sus estudios con el apoyo de dos asignaturas instrumentales (inglés e informática) lo que sin duda mejora los aprendizajes y facilita los primeros años de ejercicio profesional. Este apoyo es fundamental ya que no se puede funcionar como un profesional de nivel terciario en el mundo actual, sin el conocimiento de una lengua de comunicación internacional, y sin el dominio de los medios informáticos.

La disponibilidad de nuevas tecnologías constituye una oportunidad única para descargar parte del suministro de la información a través de las pantallas de las salas informáticas de los CE.R.P.

Tal como lo señaláramos párrafos más arriba, los CE.R.P. ilustran una propuesta de formación inicial de profesores en donde una red de factores actúa para lograr el éxito de los aprendizajes de los futuros docentes. Sin embargo, una experiencia nueva y un proyecto que recién comienza a implementarse, conllevan necesariamente debilidades sobre las que conviene reflexionar.

Insuficiencia de estudios

Las transformaciones educativas actualmente en marcha enfrentan desafíos para los cuales no hay respuestas únicas ni definitivas. Cabe destacar que los CE.R.P. ha creado una experiencia de “campus” bastante desacostumbrada para el Uruguay.

La puesta en marcha de los CE.R.P. es muy reciente por lo que se necesita más tiempo para que los Centros se desarrollen plenamente y puedan ser evaluados de forma comprensiva.

Escasez de articulaciones

Las propuestas curriculares de los CE.R.P. se encuentran escasamente articuladas con las ofrecidas por otras instituciones de formación inicial de docentes del país. Sin afectar los aspectos propios de cada institución, convendría establecer mecanismos mínimos de

coordinación de los currículos de formación docente para asegurar que aún en la heterogeneidad se asegure la calidad de la oferta.

Desbalances entre propuesta y sustentos administrativos

Hay un notorio desbalance entre los cambios introducidos en los CE.R.P. (jornadas de ocho horas, formadores a tiempo completo,) y los sustentos administrativos necesarios para su desarrollo y principalmente para su consolidación. Esto se asocia a la tradición fuertemente centralista que caracteriza la organización de los servicios educativos en el Uruguay y a la falta de mecanismos que promuevan eficazmente la desconcentración.

5. A modo de reflexión final

Las respuestas no son únicas en períodos donde tenemos una fuerte incertidumbre sobre el futuro. La “innovación- CE.R.P” nos ha confrontado a una gran complejidad. en donde confluyen variables políticas, culturales, económicas, sociales y pedagógicas.

El gran desafío para quienes trabajamos en la formación inicial de docentes es aprender a administrar la complejidad, lo que es mucho más comprometido y menos confortable que sólo pensar en ella. Lo que hemos descubierto es que no hay recetas, no hay itinerarios fijos.

El análisis de la formación de docentes en Uruguay y en América latina, en este momento de profundos cambios sociales, pone de manifiesto la enorme complejidad de los problemas y la necesidad de enfrentarlos con estrategias sistémicas de acción y no con políticas parciales. Pero, reconocer la necesidad de enfrentar el problema en todas sus dimensiones no significa que sea posible ni aconsejable intentar resolver todo al mismo tiempo. El carácter sistémico debe ser entendido como la necesidad de definir una secuencia en las acciones, a través de la cual se ponga de manifiesto cuándo y cómo las distintas dimensiones del problema serán enfrentadas.

El carácter integral y sistémico que debe tener la política de formación docente en América Latina, va de par con una serie de desafíos que se nos plantearán en las próximas décadas:

- Reclutamiento de docentes: atraer a la docencia a los jóvenes más competentes;
- Formación inicial: mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias del desempeño profesional;
- Formación continua: asegurar la capacitación permanente de todo el personal educativo;
- Participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación: autonomía y responsabilidad;
- La promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar la situación y las condiciones de trabajo de los docentes;
- Solidaridad con los docentes que trabajan en situaciones difíciles;

- La cooperación regional e internacional: un instrumento para promover la movilidad y la competencia de los docentes.

He aquí algunos de los desafíos que se plantean a los actuales educadores, para que a nuestros niños y jóvenes no les suceda lo que a Bernard Shaw cuando mirando hacia atrás afirmaba : “en mi infancia mis padres decidieron interrumpir mi educación para mandarme a la escuela...”.

Bibliografía citada

BRASLAVSKY, C. (1998). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de postgrado de formación de profesores. Ponencia presentada en la Reunión de Consulta Técnica para el Análisis de Políticas y Estrategias de Formación de Profesores organizada por la Organización de Estados Iberoamericanos.

HARGREAVES, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Ed. Morata Madrid.

LEGENDRE, R. (1983). L'éducation totale. Ed. Nathan-Ville-Marie. Montréal.

PERKINS D. (1995) ; La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Gedisa, Barcelona.

TEDESCO, J.C., (1995). El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Ed. Alauda Anaya, Madrid.

Bibliografía caso Uruguay

ANEP- Programama MESyFOD. (1996). Docentes de Secundaria. A un año del Censo de 1995, en Serie Reforma de la Educación, Montevideo,

CEPAL, Oficina de Montevideo. (1992). ¿Aprenden los estudiantes? El Ciclo Básico de Educación Media", Montevideo,

Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa , Programa MESyFOD y Secretaría de Capacitación Docente de ANEP. (1998) Análisis del perfil socioeconómico de los estudiantes de los Centros Regionales de Profesores (de próxima publicación en Cuadernos de Trabajo .Serie Estudios Sociales sobre Educación). Montevideo.

MANCEBO, M.E. et al (2000). El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector. Washington: BID.

MANCEBO, M.E. (1998). La formación inicial de docentes en Uruguay. Orígenes y modelo. En OEI Una educación con calidad y equidad. Madrid: OEI.

PELLEGRINO. A. (1995). Atlas demográfico del Uruguay. Ed. Fin de Siglo. Montevideo.

RAMA, G., (1999). Reforma de la educación, una alternativa real. ANEP-CODICEN. Montevideo.

VAILLANT, D., MARCELO GARCÍA, C. (2000). ¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores. Montevideo. Productora Editorial. ANEP-AECI.

VAILLANT, D , WETTSTEIN, G. (1999). Centros Regionales de Profesores. Una apuesta al Uruguay del siglo XX. Montevideo. Editorial Fin de Siglo.
