

# OTRA FORMA DE PENSAR LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES : LOS CENTROS REGIONALES DE PROFESORES DEL URUGUAY

DENISE VAILLANT<sup>1</sup>  
Noviembre 2002

## 1. Formación docente: la Cenicienta latinoamericana

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 profesionales<sup>2</sup>. 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.

Un estudio reciente realizado en tres países latinoamericanos<sup>3</sup> revela 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 ésta no es la única contestación posible. Hay 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.

---

<sup>1</sup> La autora es Doctora en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, Canadá; actualmente ocupa un cargo gerencial en la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay, es profesora universitaria, consultora de varios organismos internacionales y autora de numerosas publicaciones sobre el tema de formación docente, cambio planificado en educación e innovación educativa. Las opiniones vertidas en este artículo son personales y no comprometen a las instituciones en las que se desempeña. E-mail: [defe@adinet.com.uy](mailto:defe@adinet.com.uy)

<sup>2</sup> Según datos del Banco Mundial (1999).

<sup>3</sup> El estudio forma parte de un programa de investigación comparada sobre la profesionalización docente, que el IPEE/UNESCO está llevando a cabo conjuntamente con las Administraciones Educativas de varios países de América Latina desde el año 2000. A noviembre de 2002, se cuenta con información de Uruguay, Argentina y Perú, recabada mediante la aplicación de un cuestionario a muestras representativas de los docentes de los tres países.

Entre los múltiples caminos posibles para mejorar la situación de los docentes en América Latina, presentamos en este documento 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 tres 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 treinta y tres millones de habitantes. Es entendible pues que Uruguay –si bien puede difícilmente ser modelo– tenga, por su pequeña escala, una serie de ventajas comparativas que permiten aportar reflexiones de interés sobre la educación en tiempos de reforma, convirtiéndose así en una especie de laboratorio de ideas inspiradoras para países de la región.

## **2. Situándonos en el contexto**

Uruguay comparte con América Latina una serie de rasgos comunes. 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.

El sistema educativo uruguayo debe 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 1995<sup>4</sup> en el Uruguay, orientado a consolidar la equidad social<sup>5</sup> 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 y de aprendizaje en la Educación Media<sup>6</sup>, 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.

---

<sup>4</sup> 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 1ro. de enero de 1996.

<sup>5</sup> Con fuerte inspiración en las ideas de CEPAL y PREALC 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.

<sup>6</sup> La educación media en el Uruguay abarca dos ciclos de enseñanza secundaria o de enseñanza técnico-profesional. Es obligatoria la enseñanza inicial (1 año), primaria (6 años) y el primer ciclo de educación media (3 años).

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 muy pocos 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 transformación educativa están los que se vinculan a la formación inicial de docentes de Enseñanza Media ya que, en los últimos años, el Uruguay ha invertido un gran esfuerzo en repensar y desarrollar una nueva propuesta en formación a través de la creación de los Centros Regionales de Profesores<sup>7</sup>. Estos esfuerzos aparecen reflejados en la evolución que han presentado los ingresos y la matrícula en los centros de formación docente.

En los últimos años la matrícula de formación docente de enseñanza media ha experimentado un crecimiento muy significativo: en el conjunto, se pasó de 4163 a 9634 estudiantes entre 1994 y 2001, lo que representa un incremento del 131%.

**Tabla 1. Evolución de la matrícula de Formación Docente por carrera y tipo de institución (1994-2001)**

| Años        | Profesorado |         |      | Total |
|-------------|-------------|---------|------|-------|
|             | IPA         | CE.R.P. | IFD  |       |
| <b>1994</b> | 2426        |         | 1737 | 4163  |
| <b>1995</b> | 2920        |         | 1755 | 4675  |
| <b>1996</b> | 3844        |         | 2115 | 5959  |
| <b>1997</b> | 4081        | 185     | 2198 | 6464  |
| <b>1998</b> | 3667        | 556     | 1967 | 6190  |
| <b>1999</b> | 4181        | 1015    | 2228 | 7424  |
| <b>2000</b> | 4869        | 1377    | 2418 | 8664  |
| <b>2001</b> | 5772        | 1561    | 2301 | 9634  |

Fuente: Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa de ANEP Serie Estadística Educativa N°1.

En la carrera de Profesorado la matrícula registró una evolución diferencial por tipo de institución formadora: en el IPA, institución presente en Montevideo, el número de matriculados creció fuertemente: de 2426 alumnos en 1994 a 5225 en el 2001; en los CE.R.P. la matrícula del año 2001 es algo más de ocho veces más grande que la de 1997 (primer año en que estos centros comenzaron a funcionar); en los IFD el crecimiento fue menor, del orden de un tercio entre 1994 y 2001.

La información referente a ingresos a formación docente es consistente con la de matrícula. Genéricamente, los ingresos al conjunto de institutos de formación docente se duplicaron en los últimos siete años, registrándose un pico en la evolución en el año 1996.

<sup>7</sup> Hasta la creación de los CE.R.P. en el año 1997, la formación de Profesores se impartía en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) situado en la capital del país y en los Institutos de Formación Docente (IFD), localizados en distintos departamentos del país.

**Tabla 2. Ingresos a Formación Docente por carrera y tipo de institución (1994-2001)**

| Años | Profesorado |         |     | Total |
|------|-------------|---------|-----|-------|
|      | IPA         | CE.R.P. | IFD |       |
| 1994 | 949         | --      | 638 | 1587  |
| 1995 | 1118        | --      | 811 | 1929  |
| 1996 | 1490        | --      | 961 | 2451  |
| 1997 | 1368        | 185     | 918 | 2471  |
| 1998 | 999         | 371     | 601 | 1971  |
| 1999 | 1159        | 575     | 759 | 2493  |
| 2000 | 1308        | 661     | 589 | 2558  |
| 2001 | 1655        | 720     | 805 | 3180  |

Fuente: Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa de ANEP Serie Estadística Educativa N°1.

El número de ingresos en el IPA en el año 2001 es un 74% más alto que el que se registró en 1994, aunque el presente año no es aquel en el que ha habido mayores ingresos (lo fue el año 1996). En el caso de Profesorado en los IFD, desde 1994 a 2001 el número de ingresos aumentó aproximadamente un 26%.

### 3. ¿Por qué transformar la formación inicial de docentes?

Las acciones de transformación emprendidas por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)<sup>8</sup> 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 retiros<sup>9</sup>, así como al explosivo crecimiento de la matrícula escolar en la Enseñanza Media en el Uruguay.

La política de universalización<sup>10</sup> 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, considérese 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 se alcanzaron

<sup>8</sup> Aclaremos que en el Uruguay 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, depende de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). 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.

<sup>9</sup> El promedio de egresos de Profesores de Enseñanza Media entre los años 1999-2000 es de 524 al año, mientras que se estima que se necesitan aproximadamente 650 docentes para compensar los retiros anuales. Es importante destacar que aún sin ser suficiente el egreso como para cubrir la demanda, este mismo indicador entre 1996-1998 era únicamente de 212 al año. El aumento se explica particularmente por una mejora del egreso del IPA y por las primeras promociones de los CE.R.P., los cuales han aportado el 31% de los egresos de 1999-2000 cuando llevan tan sólo cuatro años desde que iniciaron la formación docente.

<sup>10</sup> En 1973.

porcentajes del orden del 80%. En la actualidad la tasa bruta de escolarización de enseñanza media se encuentra en el 94% (ECH,2000). 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.

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 contaba con 44 a 45% de profesores diplomados, mientras que el conjunto de los 18 departamentos restantes contaba con un 20% de docentes titulados, situándose el porcentaje nacional en un 30%. Un reciente estudio realizado por ANEP y UNESCO-IIPE Buenos Aires indica que, aún con mejoras, el porcentaje de docentes de enseñanza media con titulación como profesores es únicamente del 49%, en tanto para enseñanza técnica del 31%.

Existen áreas especialmente críticas como Matemática, en la que (según datos del Censo de 1995) 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% respectivamente<sup>11</sup>.

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.

#### **4. Una innovación en marcha**

Los Centros Regionales de Profesores 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 Inglés<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> 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 registran los profesores de Biología, Física y Química; y para Ciencias Sociales se contabilizan los docentes de Geografía, Historia y Educación Social y Cívica.

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

La propuesta curricular de los Centros Regionales parte de las grandes áreas de conocimiento en 1er. año para abrirse en 2do. y 3er año a la especificidad de cada carrera. En el 1er. año se abordan áreas de conocimiento comunes y a partir de 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 incluye bloques de aprendizaje destinados a desarrollar capacidades específicas necesarias para el ejercicio docente, tales como inglés o manejo de recursos informáticos.

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.

Prueba de lo anterior es la mejora de la eficiencia del sistema que introducen los CE.R.P. en relación a las demás opciones de formación docente. Las tasas de egreso de las cohortes específicas de los CE.R.P. son muy superiores a las de IPA e IFD.

**Tabla 3. Tasa de egreso de una cohorte específica**

| Institución                  | Ingresos    | Egresos 2000 |
|------------------------------|-------------|--------------|
| Profesorado IPA (4 años)     | 1997 = 100% | 22%          |
| Profesorado IFD (4 años)     | 1997 = 100% | 13%          |
| Profesorado CE.R.P. (3 años) | 1998 = 100% | 49%          |

Fuente: Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa de ANEP, Serie Estadística Educativa N°1.

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.

Desde la creación de los CE.R.P. el número total de estudiantes que accedieron a Becas estuvo próximo a los 1550 alumnos, en donde prácticamente el 80% lo hizo bajo el sistema de Becas Completas.

**Tabla 4. Becas otorgadas a estudiantes de primer año en los CE.R.P.  
Evolución 1997-2001**

|                       | 1997       | 1998       | 1999       | 2000       | 2001       | TOTAL       |
|-----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| Becas completas       | 104        | 179        | 274        | 332        | 340        | <b>1229</b> |
| Becas parciales       | 26         | 2          | 103        | 93         | 108        | <b>332</b>  |
| <b>Total de becas</b> | <b>130</b> | <b>181</b> | <b>377</b> | <b>425</b> | <b>448</b> | <b>1561</b> |

Fuente: Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa de ANEP, Serie Estadística Educativa N°1.

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 impacto del Programa de becas para la mejora de la eficiencia y calidad del sistema es una de las claves de la política desarrollada. De hecho, la dedicación exclusiva al estudio que supone la formación en los CE.R.P., combinada con el estímulo económico de cubrir gastos de subsistencia, genera en el corto plazo una finalización sin rezago de aquellos estudiantes becados. El siguiente cuadro evidencia este efecto, en donde los menores niveles de egreso se encuentran en aquellos alumnos no cubiertos por el programa.

**Tabla 5. Porcentaje de alumnos de CE.R.P. que finalizaron su formación docente a diciembre del tercer año sin contar con becas parciales o totales.**

|                 | Porcentaje total de egreso a diciembre del 3er. Año | Porcentaje de estudiantes no becados que egresaron en diciembre del 3er. año |
|-----------------|---|--|
| Generación 1997 | 65%   | 8%   |
| Generación 1998 | 50%   | 2%   |

Fuente: Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa de ANEP, Serie Estadística Educativa N°1.

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 y a los gastos de instalación de los docentes que no viven en la región, así como a gastos de funcionamiento.

Los costos de manutención de estudiantes varían dependiendo de si los centros cuentan o no con instalaciones para alojar a los estudiantes. Para abaratar los costos, se encuentra en marcha un plan de obras que permitirá a los todos los CE.R.P., contar con instalaciones propias.

Otro de los puntos nodales en los CE.R.P es la presencia de un alto porcentaje 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.

Un alto porcentaje de los docentes de los CE.R.P., han sido 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. Desde 1997 hasta ahora ya se desarrollaron cuatro cursos.

La propuesta de los CE.R.P. con becas, profesores bien remunerados y a 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 constituyen 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.

## **5. El énfasis en los formadores**

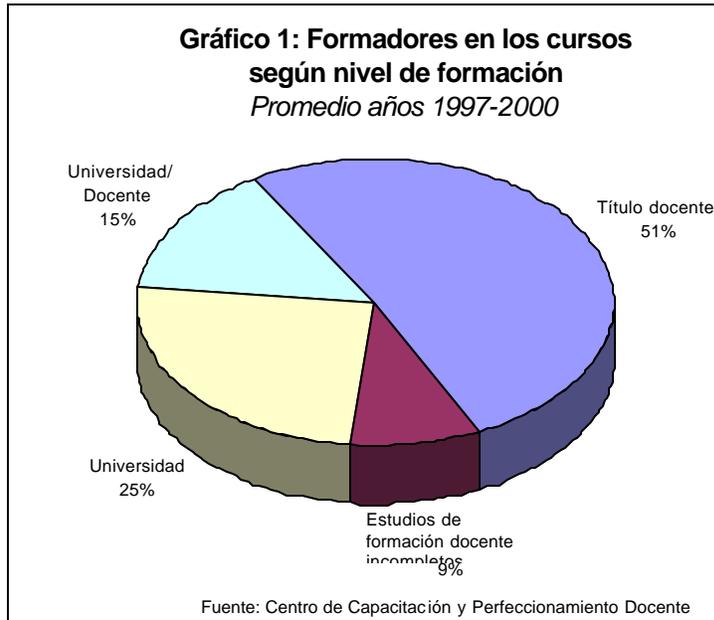
Tal como comentábamos párrafos más arriba, uno de los puntos nodales de los CE.R.P es la presencia de un alto porcentaje de formadores a tiempo completo que han participado en cursos de actualización. Entre marzo y abril de 1997 se desarrollaron los primeros cursos de formación para los aspirantes a formadores de los Centros Regionales de Profesores del Litoral y del Norte. Posteriormente, en marzo de 1998, se inició el segundo curso de formación de formadores con la inauguración del Centro Regional de Profesores del Este y en diciembre de 1998 comenzaron los cursos de formación de formadores que se prolongaron hasta febrero de 1999, año en que comenzaron a funcionar los Centros Regionales del Sur y del Suroeste. En el año 2000 se realizó un cuarto curso para proveer los cargos vacantes en el sexto CE.R.P. creado en el Centro del país.

**Tabla 6. Participantes en los programas implementados para la Formación de Formadores de los Centros Regionales de Profesores (CE.R.P.). 1997-2000**

| Curso   | Año       | Participantes |
|---|-----------|---------------|
| Curso de Formación de Formadores de 1er. año de los Ce.R.P. y Capacitación de docentes de Educación Media     | 1997      | 116           |
| Curso de Formación de Formadores para 2dos. años de los Ce.R.P. y Capacitación de docentes de Educación Media | 1998      | 152           |
| Curso de Formación de Formadores para 3eros. Años de los Ce.R.P.  | 1998-1999 | 200           |
| Curso de Actualización de 1er. Año de los Ce.R.P.   | 1999      | 30            |
| Curso de Actualización de 2do. Año de los Ce.R.P.   | 1999      | 30            |
| Curso de Formación de Formadores para 1er., 2do. y 3er. años de los Ce.R.P. (para concursar)                  | 2000      | 42            |
| <b>Total</b>  |           | <b>570</b>    |

Fuente: Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. ANEP

Los participantes en el curso de formación son profesionales universitarios o docentes egresados de los Institutos de Formación Docente, interesados en ocupar un cargo de formador.



El diseño de los Programas estuvo a cargo de destacados docentes, especialistas de diversas áreas disciplinares: Ciencias de la Educación, Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Un coordinador general y un coordinador por área disciplinar tuvieron la responsabilidad de planificar e implementar el Programa, y su papel fue fundamental en el diseño del mismo, en la animación de las actividades de sensibilización a la innovación y en la resolución de los diversos problemas académico-administrativos que se plantearon durante la realización de los cursos.

Si nos referimos más específicamente a los beneficiarios de los Programas de Formación, ¿cómo se sitúa la aceptación del programa por parte de los futuros formadores? ¿De dónde proviene esa aceptación? Según algunas entrevistas y los cuestionarios realizados entre 1997 y 2000, los principales motivos de aceptación del programa provienen del vínculo que éste tiene con la práctica.

Los datos de los cuestionarios hacen notar que los futuros formadores se encuentran confrontados a una imprecisión en los roles. Se conoce poco la figura del formador, su papel no está definido; no existe una construcción previa de un perfil de este 'nuevo' actor educativo. Los formadores son docentes, muchas veces con un status mal definido dentro del sistema y con dificultades para que los acepten como profesionales. Trabajan, por lo general, pocas horas en tareas de formación docente y ejercen una profesión que la institución no tiene definida.

Los objetivos y contenidos de los programas de formación estuvieron vinculados a la intervención en los planes de formación de los CE.R.P.. La actualización se propuso actuar en la utilización posible de material y métodos de enseñanza nuevos y en la integración de valores nuevos o revisados.

El programa de actualización disciplinar y pedagógica para los futuros formadores de los CE.R.P., fue exitoso por dos principales razones: respondió a las necesidades de actualización disciplinar aportando nuevos contenidos, materiales y metodologías a los formadores, y sirvió como un instrumento de fundación de identidad y desarrollo profesional. Los formadores aceptaron el programa de formación propuesto, porque encontraron en él un alto grado de compatibilidad con su práctica profesional y porque constituía un modelo que podía servir de ejemplo. Para los formadores el programa permitió elevar el nivel de sus conocimientos, pero también constituyó un primer paso hacia la fundación de una identidad y un desarrollo profesional.

## **6. 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"<sup>13</sup> adoptada ha llevado a una cohabitación que no carece de 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.

---

<sup>13</sup> Es decir que se crean instituciones nuevas en lugar de cambiar las existentes.

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

### ***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”<sup>14</sup>. 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 colaborativo, 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 sinnúmero 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 y capacidades básicas para el desempeño de los futuros docentes como ciudadanos productivos, creativos, analíticos y críticos del siglo XXI<sup>15</sup>. Las propuestas curriculares de los CE.R.P. parten de una profundidad de conocimiento en temáticas esenciales más que

---

<sup>14</sup> Ver por ejemplo Legendre, R. 1983 y Tedesco, J. C., 1995.

<sup>15</sup> Ver al respecto Braslavsky, C., 1998 y Perkins, D., 1995.

en una simple acumulación de saberes 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 docente no está atrayendo en los últimos años a los jóvenes más talentosos o motivados de la sociedad<sup>16</sup>. 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 los 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 balcanización<sup>17</sup>.

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 a 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 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

---

<sup>16</sup> Ver Tedesco, J.C., 1995.

<sup>17</sup> Ver por ej. Hargreaves, A., 1996.

docentes sin formadores calificados que lleven adelante la propuesta. Para tener buenos profesores hay 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 facilitó el ingreso al sistema de profesionales altamente calificados.

### ***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 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. han 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. Se encuentran en curso (año 2002) varias tesis universitarias que estudian el tema y aportarán evidencia empírica sobre la innovación.

### ***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.

## 7. 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” pone de manifiesto la enorme complejidad de los problemas y la necesidad de enfrentarlos con estrategias sistémicas de acción y no con políticas parciales y nos confronta a una serie de desafíos que se 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.

La mejora de la educación y de la formación pasa, necesariamente, por incrementar la calidad del servicio que prestan los centros escolares y formativos. Y para ello, los docentes son los verdaderos mediadores, los agentes de cambio que pueden contribuir a dinamizar las instituciones educativas, encaminándolas hacia procesos de aprendizaje e innovación.

La cuestión docente, y en particular la formación docente, es uno de los desafíos contemporáneos más críticos del desarrollo educativo, e implica un profundo replanteamiento del modelo convencional de formación de los maestros y profesores en el marco de una revitalización general de la profesión docente.

-----

## **Bibliografía general**

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 sobre CE.R.P.**

ANEP-Programa 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 General de Planeamiento y Gestión Educativa (2002). *La Formación Inicial de Docentes en Cifras*. Serie Estadística Educativa N°1. ANEP, Montevideo.

MANCERO, E.; OPERTTI, R. y VAILLANT, D. (1998): *Análisis del perfil socioeconómico de los estudiantes de los Centros Regionales de Profesores*. Cuadernos de Trabajo – Serie Estudios Sociales sobre la Educación. Montevideo, 1999.

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

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

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. (1998): *Innovaciones en la formación docente del Uruguay: Los Centros Regionales de Profesores*. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Sobre la Formación y Capacitación Docente. Segunda Parte. Año X, N° 29. Buenos Aires.

VAILLANT, D. (1999): *Los centros regionales de profesores. Organización y gestión de*

*Centros Educativos*. Coord. Joaquín Gairín Sallán , Perc Darder Vidal. Praxis, Barcelona.

VAILLANT, D., WETTSTEIN G. (1999): *Centros Regionales de Profesores: una apuesta al Uruguay del siglo XXI*. Editorial Fin de Siglo, Montevideo.

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

VAILLANT, D., MARCELO C. (2001): *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe, Málaga.

VAILLANT D., MANCEBO E. (2001): *Las transformaciones en la formación del personal docente*. Revista trimestral de educación comparada de la UNESCO. BIE, Ginebra.

VAILLANT, D. (2002): *Los Educadores del Siglo XXI*. En "Creando formas efectivas de enseñar y aprender: I Congreso Pedagógico Alfa", Centro ALFA S.A. de C.V., San Salvador.

-----