



SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y EN SERVICIO EN ARGENTINA, CHILE Y URUGUAY

**Elaborado por
Paula Pogré**

**con la colaboración de
Cristina Allevato y Cinthia Gawiansky**

2004

TABLA DE CONTENIDOS

PRESENTACIÓN	5
PRIMERA PARTE: ARGENTINA	8
<hr/>	
INTRODUCCIÓN	
¿PARA QUÉ SISTEMA SE FORMAN LOS DOCENTES?	8
1. Etapa fundante 1884 – 1906	9
2. Expansión del sistema escolar 1906 – 1915	9
3. Programa de renovación 1916-1945	10
4. El auge del estado benefactor 1945-1955	10
5. Período 1955 – 1976	11
6. Años del gobierno militar 1976-1983	12
7. Advenimiento de la democracia 1983-1990	12
8. Período 1990-2003	12
9. Estructura del sistema educativo	15
10. El sistema en cifras	16
CAPITULO I	
¿CÓMO SE LLEGA A SER DOCENTE TITULADO?	19
1. Historia de la formación docente	19
1.1. Nivel inicial y básico	19
1.2. Nivel medio	21
1.3. La terciarización de la formación docente	22
1.4. Antecedentes de transformación	22
2. Perfil sociodemográfico de los ingresantes a las carreras	23
3. Proceso de transformación de formación docente docentes	24
4. La formación inicial en cifras	28
5. Condiciones de acceso a la formación	31
6. Relevamiento del sistema de becas que tienen los sistemas oficiales y privados	32
7. Planes de apoyo a la formación inicial	33
CAPÍTULO II	
¿QUÉ OFRECE Y QUÉ PIDE EL SISTEMA EDUCATIVO A LOS DOCENTES?	35
1. Condiciones para ser docente	35
2. Relevamiento de sistemas de capacitación docente en servicio	36
3. Programas sociales, subsidios	43
CAPÍTULO III	
¿QUÉ MIRAN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DEL SUBSISTEMA DE FORMACIÓN INICIAL Y CAPACITACIÓN DOCENTE?	45
1. Políticas de evaluación y monitoreo de la formación inicial y continua	45
2. Procedimientos para llevar a cabo la acreditación de los IFD y la validez nacional de los títulos y estudios docentes	46
2.1. Procesos de acreditación	46
2.2. Procedimientos para obtener validez nacional de los títulos y estudios docentes otorgados por los IFD	47
2.3. Procesos de acreditación de los cursos de capacitación	49

CAPÍTULO IV	
¿QUIÉNES FINANCIAN Y QUÉ ES LO QUE SE APOYA?	50
1. Financiamiento estatal	50
2. Financiamiento internacional	51
SEGUNDA PARTE: CHILE	55
<hr/>	
INTRODUCCIÓN	
¿PARA QUÉ SISTEMA SE FORMAN LOS DOCENTES?	55
1. Período 1920 – 1932	55
2. Expansión del sistema 1932 – 1973	56
3. Período 1973 - 1980	57
4. Período 1980 - 2002	57
5. Estructura del sistema educativo	58
6. El sistema en cifras	59
CAPITULO I	
¿CÓMO SE LLEGA A SER DOCENTE TITULADO?	62
1. Historia de la formación docente	62
2. Perfil sociodemográfico de los docentes	66
3. Instituciones formadoras: jurisdicción y dependencia	67
4. Currículo	68
5. La formación inicial en cifras	69
6. Relevamiento del sistema de becas que tienen los sistemas oficiales y privados	70
CAPÍTULO II	
¿QUÉ OFRECE Y QUÉ PIDE EL SISTEMA EDUCATIVO A LOS DOCENTES?	73
1. Condiciones para ser docente	73
1.1. Condiciones de acceso a la carrera	73
1.2. Condiciones de servicio	73
1.3. Dedicación laboral	74
1.4. Carrera docente	74
1.5. Evaluación de desempeño docente	74
1.6. Retiro	75
2. Relevamiento de sistemas de capacitación docente en servicio	75
3. Programas sociales y subsidios	80
CAPÍTULO III	
¿QUÉ MIRAN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DEL SUBSISTEMA DE FORMACIÓN INICIAL Y CAPACITACIÓN DOCENTE?	81
1. Evaluación del desempeño docente	81
2. Proyecto de fortalecimiento de la formación inicial docente	83
CAPÍTULO IV	
¿QUIÉNES FINANCIAN Y QUÉ ES LO QUE SE APOYA?	87

INTRODUCCIÓN**¿PARA QUÉ SISTEMA SE FORMAN LOS DOCENTES?****89**

1. Estructura del sistema educativo 92
2. El sistema en cifras 95

CAPITULO I**¿CÓMO SE LLEGA A SER DOCENTE TITULADO?****97**

1. Historia de la formación docente 97
2. Perfil sociodemográfico de los docentes uruguayos 99
3. Instituciones formadoras: jurisdicción y dependencia 101
4. La formación inicial en cifras. 101
5. Condiciones de acceso a la formación 102
6. El currículum 103
7. Relevamiento del sistema de becas que tienen los sistemas oficiales y privados 106

CAPÍTULO II**¿QUÉ LE OFRECE Y QUÉ LE PIDE EL SISTEMA EDUCATIVO A LOS DOCENTES?****109**

1. Condiciones para ser docente 109
2. Sistemas de evaluación 111
3. Relevamiento de sistemas de capacitación docente en servicio 112
4. Informe de actividades de la secretaría de capacitación y perfeccionamiento docente 114
5. Programas sociales y subsidios 116

CAPÍTULO III**¿QUÉ MIRAN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DEL SUBSISTEMA DE FORMACIÓN INICIAL Y CAPACITACIÓN DOCENTE?****118****CAPÍTULO IV****¿QUIÉNES FINANCIAN Y QUÉ ES LO QUE SE APOYA?****119****A MODO DE CIERRE: IDENTIFICACIÓN DE TENDENCIAS, TENSIONES, PROBLEMÁTICAS Y ALTERNATIVAS****123**

1. Tensiones del sistema formador 124
 - 1.1. Autonomía versus regulación del sistema 124
 - 1.2. Criterio académico versus atención a las necesidades y demandas del sistema educativo 125
 - 1.3. Calidad versus equidad en el acceso a la formación 127
 - 1.4. Relación entre instituciones formadoras y participación en los procesos de transformación de los sistemas 129
2. Tensiones de las propuestas formativas 130
 - 2.1. Relación entre teoría y práctica 130
 - 2.2. Relación entre contenidos pedagógicos y disciplinares específicos 131
 - 2.3. Segmentación versus formación unificada 131
 - 2.4. Cantidad de contenidos / forma de organizar los contenidos 132
 - 2.5. Tensiones de la formación continua 133

BIBLIOGRAFÍA**136****ANEXOS****145**

PRESENTACIÓN

Para realizar este Estado del Arte de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Argentina, Chile y Uruguay, con el objeto de ordenar la información, elegimos trabajar por capítulos organizados en torno a preguntas. Dadas las peculiaridades de cada país elegimos no presentarlos juntos, sino responder las primeras cinco preguntas para cada uno de ellos y, a modo de cierre, una vez organizada la información por país, analizar tensiones, tendencias y problemas. Una serie de entrevistas a informantes clave en cada país nos ayudaron a encontrar tanto los ejes de la presentación como los del cierre.

Las cinco preguntas que dan origen a la introducción y los cuatro capítulos que hay en cada país son:

Introducción. Pregunta eje: ¿Para qué sistema se forman los docentes?

El objetivo de la introducción es describir brevemente la evolución y las transformaciones estructurales del sistema educativo en cada país y tener una imagen de la estructura actual en cada caso.

Capítulo 1. Pregunta eje: ¿Cómo se llega a ser docente titulado?

Este capítulo está orientado a describir el sistema de formación docente inicial, mencionando modificaciones sustantivas de su estructura y diseño desde sus orígenes hasta la actualidad, y hacer una descripción del tipo de instituciones formadoras que hay hoy en cada país.

Capítulo 2. Pregunta eje: ¿Qué le ofrece y qué le pide el sistema educativo a los docentes?

El objetivo del capítulo es detectar cuáles son las condiciones para acceder y permanecer en la carrera/ profesión docente y cuáles las demandas explícitas e implícitas (en el caso de normativas difusas) a las que está sometido el docente en servicio. Describe, si los hubiese, programas sociales destinados al sector. La capacitación continua y su organización está incluida en este capítulo.

Capítulo 3. Pregunta eje: ¿Qué miran los sistemas educativos del subsistema de formación inicial y capacitación docente?

Este capítulo tiene por objeto identificar las políticas de evaluación y monitoreo de la Formación Inicial y Formación Continua, relevar los Sistemas de acreditación y los sistemas de evaluación de las ofertas formativas.

Capítulo 4. Pregunta eje: ¿Quiénes financian y qué es lo que se apoya?

Este capítulo tiene como fin relevar no sólo los organismos nacionales e internacionales que financian e invierten en el tema docente, sino básicamente el tipo de proyectos que apoyan.

A modo de cierre: identificación de tendencias, tensiones, problemáticas y alternativas.

En este capítulo, que es general para todo el estudio, hemos intentado identificar las tensiones comunes a los tres países, sin por ello desdibujar sus diferencias. Intentamos también dejar abiertos algunos temas que, a nuestro juicio, pueden ser interesantes para futuros debates. Algunos de estos, más que nuevos son temas pendientes.

Queremos agradecer a quienes en cada país colaboraron para que pudiésemos concretar este estudio: a Beatrice Ávalos y a Carlos Sánchez Cunill, en Chile; a Denise Vaillant, en Uruguay; a Inés Aguerro y a Luis Roggi en Argentina.

También queremos agradecer a Marta Brovelli (Argentina), quien nos permitió acceder a su tesis de doctorado aún no publicada, a Cristina Armendano de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y a las personas que, en los ministerios y organismos públicos de los tres países, contestaron nuestras preguntas y nos facilitaron información disponible.

Sabemos que lo que estamos presentando es un recorte que deja fuera mucha información valiosa. Pretendemos dar cuenta de lo que ha pasado en nuestros países en los últimos años en términos de formación docente inicial y continua de un modo que pueda ser leído también por aquellos que no necesariamente están profundamente involucrados en la temática.

Este trabajo ha sido realizado por Paula Pogré con la colaboraci3n de Cristina Allevato y Cinthia Gawianski.

Agradecemos también a Stella Maris Romero quien colabor3 en la búsqueda de informaci3n.

PRIMERA PARTE

ARGENTINA

INTRODUCCIÓN

¿PARA QUÉ SISTEMA SE FORMAN LOS DOCENTES?

La construcción del modelo de Estado nacional se formó en medio de luchas civiles, conquistas hacia el interior del territorio y la consolidación de las fronteras. La educación junto con la salud nacieron tempranamente como la manifestación de las políticas sociales en Argentina, como respuestas a una situación de convulsión y de tendencias sobre el manejo de lo público imperantes en la época.¹

La centralización constituyó un papel determinante en la construcción del Estado así como también asumió y constituyó un sistema educativo de similares características.² Las acciones de este Estado educador estaban orientadas a integrar culturalmente a los ciudadanos y a lograr una mejor inserción en el mercado de trabajo.³

Entre 1869 y 1914 la población creció 4,5 veces, concentrándose fundamentalmente en la pampa húmeda y en el litoral. Las fuertes corrientes migratorias aportaban gran heterogeneidad cultural a la población, a la que el Estado debía dirigir sus acciones.

La Constitución de 1853 reflejaba la preocupación por el papel que debía cumplir el Estado con respecto a la educación según los modelos imperantes de la época: la universalidad de la enseñanza elemental, la gratuidad –como paso previo a la obligatoriedad–, la libertad de enseñanza, la educación como un derecho individual, al que el Estado presta un servicio público indispensable.⁴

Domingo F. Sarmiento ideó la estructura del Sistema de Instrucción Pública estatal. Durante su presidencia en 1870 fue fundada la primera escuela normal.

¹ Tedesco, J. C.: Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945), Buenos Aires, Solar, 1988.

² Puiggrós A. (dir): Historia de la educación argentina, Buenos Aires, Ed. Galerna, 1993.

³ Tedesco, J. C.; Tenti Fanfani E.: “Nuevos docente y nuevos alumnos”, Conferencia regional “El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe”, Brasilia, 2002.

⁴ Braslavsky, C: “La responsabilidad del Estado y la sociedad en la distribución de saberes a través de la escuela”, Revista Argentina de Educación, N° 7, 1986.

En 1882 se llevó a cabo en Buenos Aires el Primer Congreso Pedagógico, escenario de intereses contrapuestos de los sectores ligados a la iglesia y laicos. Algunas deliberaciones giraron en torno a la obligatoriedad, gratuidad y laicidad de la enseñanza, la formación del magisterio y el gobierno de la educación. Las conclusiones que se formularon, en su mayoría, fueron tenidas en cuenta cuando se sancionó la Ley de Educación Común.⁵

Mientras que las escuelas primarias estaban destinadas al grueso de la población, las escuelas secundarias (preparatorias para la universidad) estaban destinadas a la formación de la élite dirigente.

La evolución de la política educativa argentina se puede periodizar considerando las siguientes etapas.⁶

1. ETAPA FUNDANTE 1884 - 1906

Durante la presidencia de Julio A. Roca, el 26 de julio de 1884, se sanciona la Ley 1.420, de Educación Común. Esta ley fue sancionada para Capital Federal y los diez territorios nacionales (Chaco, Chubut, La Pampa, Los Andes, Misiones, Río Negro, Neuquén, Santa Cruz y Tierra del Fuego).

En 1886, Pedro Scalabrini introdujo en la escuela normal el positivismo comtiano. El positivismo pedagógico argentino adopta características muy particulares, las leyes del positivismo se mezclan con las teorías evolucionistas de Spencer y los principios darvinistas.⁷

2. EXPANSIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR 1906 - 1915

En 1905, la ley 4.874, propuesta por el senador Manuel Lainéz, determina la creación de escuelas primarias en todas las provincias que lo necesitaran. La influencia del gobierno nacional en materia de educación se incrementó significativamente y el sistema educativo de carácter federal se convirtió de hecho en uno de índole centralista.⁸ Desde comienzos de siglo la educación se constituyó en un sistema de doble legitimación: escuelas provinciales y nacionales. Durante este tiempo las escuelas dependientes del Consejo Nacional de

⁵ Puiggrós A. (dir): Historia de la educación argentina, Buenos Aires, Ed. Galerna, 1993.

⁶ Puiggrós, A.: Historia de la educación argentina, Buenos Aires, Ed. Galerna, 1990. Para los fines de este trabajo hemos adaptado los períodos propuestos por la autora.

⁷ Pineau P. ; Dussel I; Caruso M.: La escuela como máquina de educar, Buenos Aires, Ed. Paidós.

⁸ Campos, R.: El régimen educativo y la regionalización en las constituciones provinciales, Buenos Aires, PREDE/OEA y ME. 1988.

Educación crecieron notablemente en detrimento de las provinciales, que disminuyeron un 13%. El aumento de la población escolarizada en las escuelas del Estado llegó al 87% y un 12,8% en las escuelas particulares.

El escenario educativo de este período estuvo determinado por las demandas de participación en la planificación, gestión y conducción de las políticas educativas: “Los docentes escribían artículos y manifiestos de protesta contra la burocracia y a favor de una educación nacionalista y democrática”. (Puiggrós, 2003)

3. PROGRAMA DE RENOVACIÓN 1916-1945

En 1918, durante la presidencia de Hipólito Irigoyen, se levanta tiene lugar un movimiento estudiantil en la Universidad de Córdoba, iniciando un proceso de reforma universitaria. Los estudiantes exigían -entre otras demandas- la actualización de los programas, la necesidad de autonomía, los regímenes de concursos y el gobierno tripartito paritario con la participación a los estudiantes en la conducción de las casas de estudios. Este movimiento reformista se extiende rápidamente a las universidades de Buenos Aires y La Plata, y, posteriormente, a otros países de América Latina. El sistema universitario argentino se estructura con base en estas conquistas.

En este lapso se reconoce también un afán de renovación didáctica en la escuela primaria. Se difunden nuevas doctrinas educacionales a través de publicaciones, ensayos y conferencias.⁹ Los nuevos programas conciben que para la educación del niño se debía crear en el aula un ambiente de trabajo siguiendo las orientaciones de la escuela activa. Si bien llegan a los docentes argentinos las directivas de Decroly, el método de proyectos de Dewey y el sistema de Montessori, las prácticas escolares no se modifican sustancialmente.¹⁰

En 1940, el 50% de los alumnos concurría a escuelas administradas por la nación.

4. EL AUGE DEL ESTADO BENEFACTOR 1945-1955

Este período es considerado como la etapa de consolidación del Estado benefactor, en el cual los derechos sociales aparecían asociados al empleo. Se desarrolla la enseñanza

⁹ Davini, C.: Formación docente en cuestión: política y pedagogía, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1995.

¹⁰ Puiggrós, A.: op. Cit. 1993.

técnico-profesional con experiencias novedosas con la apertura de escuelas-fábricas y la universidad obrera.¹¹

Este tiempo se caracterizó por la puesta en marcha de un proceso de organización de los sectores populares. Estos procesos se manifiestan en la educación a través de la organización gremial de los trabajadores y los movimientos estudiantiles secundarios.

5. PERÍODO 1955 - 1976

Durante estas dos décadas alternan dos gobiernos de facto (1955-1958 y 1962-1973) y dos democráticos breves (1958/1962 y 1973-1976). En lo que respecta a la política educativa se destaca un crecimiento de la oferta educativa por parte del sector privado, avalada a través de una legislación que subsidiaba el sueldo de los docentes. Esta decisión en la administración de la educación, consolidada durante el gobierno del Dr. Frondizi (1958-1962), a la que algunos teóricos reconocen como la "primera descentralización", también es reconocida como un proceso de tercerización¹² de la educación. Aparecen modalidades diferenciadas en el nivel medio y se funda el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET).¹³

Hacia la década del sesenta las críticas a la pedagogía tradicional se expresan en un amplio movimiento que se conoció con el nombre de Escuela Nueva. A partir del descubrimiento de las diferencias individuales se forja una pedagogía más interesada por los aspectos psicológicos. Proliferan por la época centros e institutos interesados en el perfeccionamiento y capacitación docente. La implementación verticalista de estas propuestas renovadoras restó viabilidad a la puesta en práctica en el aula.¹⁴

La reforma educativa de 1968 reformula los currículos escolares de nivel primario. Los documentos curriculares son elaborados sin la participación de los docentes y sostienen un marcado interés en el desarrollo operatorio de los alumnos. Encontramos aquí un pasaje del modelo del docente como trabajador al de ejecutor de planes diseñados por técnicos de la educación.¹⁵

¹¹ Pulfer, D.: Sistema Educativo Nacional de Argentina: 1993, Ministerio de Cultura y Educación de Argentina y Organización de Estados Iberoamericanos, Buenos Aires, 1993.

¹² Dussel, I. Birgin, A. y Tiramonti, G.: "Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones sobre la descentralización argentina". Revista de Estudios de currículum, Vol. 1, año 2, Buenos Aires, 1998.

¹³ Pulfer, D.: op.cit. 1993.

¹⁴ Davini, M. C.: "Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano". Revista Argentina de Educación, N°15, 1991.

¹⁵ Davini, M. C.; Alliaud, A.: Maestros del siglo XXI, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1992.

6. AÑOS DEL GOBIERNO MILITAR 1976-1983

En este período, por su duración y desconocida dureza, se impone un proyecto basado en el control ideológico. Se llevan a cabo importantes cambios en las escuelas, tanto en relación a los contenidos escolares como en las metodologías, involucrando aspectos fundamentales de la organización escolar.¹⁶

En 1978 se produce la transferencia de la totalidad de las escuelas primarias a las provincias, en el contexto de un gobierno autoritario. Este fue el tercer intento que realizó el gobierno central. El primero había sido durante la presidencia del Dr. Frondizi (1961), en la cual se intentó un traspaso que sólo fue efectivo para la provincia de Santa Cruz, que retuvo para sí la administración de 23 escuelas primarias. En 1966 -durante el gobierno de *facto* del general Onganía- se retoma la política de transferencia y se celebran seis convenios, de los cuales sólo se ratificó la mitad. Esto dejó como saldo el traspaso de 680 escuelas y se derogó la ley Laínez, impidiendo a la nación la creación de escuelas en las provincias.

7. ADVENIMIENTO DE LA DEMOCRACIA 1983-1990

Bajo un gobierno democrático vuelve a tener vigencia el Estado de derecho y la Constitución Nacional. Si bien las autoridades nacionales demostraron gran interés por introducir cambios en el sistema educativo, los esfuerzos y resultados fueron muy dispares.

Distintos sectores de la sociedad fueron tomando conciencia de las falencias del sistema escolar, y al cumplirse cien años de la sanción de la ley 1.420 se promueve la realización del Congreso Pedagógico Nacional. Este congreso logró una serie de consensos y quedaron abiertos muchos disensos; sus conclusiones constituyeron un antecedente de propuestas políticas y proyectos legislativos realizados posteriormente.

8. PERÍODO 1990-2003

En la década del noventa se inician profundos cambios en el panorama internacional y se modifica el contexto de relaciones sociales, económicas, culturales y políticas del gobierno nacional. Como producto de la reforma del Estado, se redefinen los niveles centrales de gobierno del sistema educativo y se determinan nuevas funciones en los niveles descentralizados y locales.

¹⁶ Pulfer, D.: op. cit. 1993.

Tres leyes constituyeron un marco normativo básico para ello: la Ley de Transferencia ley 24.049, de 1992; la Ley Federal de Educación ley 24.195, sancionada en 1993; la Ley de Educación Superior ley 24.521, sancionada en 1995.¹⁷

Cuando se inició el proceso de transferencia podían llegar a existir en una ciudad establecimientos (de nivel inicial, primario, medio, superior): públicos nacionales, públicos provinciales, privados supervisados por el gobierno nacional, privados supervisados por el gobierno provincial. A partir de la sanción de la Ley de Transferencia los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica son transferidos a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. La finalización de la transferencia de las escuelas primarias y secundarias estatales y privadas se llevó a cabo en 1993.¹⁸

Con la sanción de la Ley Federal de Educación Nº 24.195 se establecen los derechos, obligaciones y garantías, los principios generales, la nueva estructura, la administración de la educación y el financiamiento del sistema educativo. Esta es la primera ley de educación que rige y articula el sistema educativo en su globalidad. Los principales ejes de la transformación que introduce la Ley Federal son:

- Una nueva organización del gobierno de la educación. Descentralización y unidad del sistema educativo federal. Se fortalecen las funciones del Consejo Federal de Cultura y Educación en la concentración de las políticas educativas nacionales.
- El sistema educativo integra cuatro niveles: Educación Inicial, Educación General Básica, Educación Polimodal y Educación Superior.

¹⁷ Aguerrondo, I.; Pogré P.: "Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica", Troquel/IIPE, Buenos Aires, 2001.

Ley de transferencia. Si bien el proceso de transferencia se había iniciado durante los setenta, aún estaba en manos del gobierno nacional la educación secundaria, los terciarios y la privada.

Ley Federal de Educación. Plantea los lineamientos básicos para la transformación de la educación. Reorganiza el sistema nacional de educación, desde el Jardín de Infantes hasta el Nivel Superior, establece nuevos objetivos, una nueva estructura organizativa académica y la necesidad de nuevos contenidos para todos los niveles. Sienta las normas para el gobierno descentralizado de la educación, asignando al Estado nacional un papel de formulador de políticas, de contralor de la calidad de la educación y de compensador de diferencias; los servicios educativos dependen directamente de los gobiernos provinciales.

Ley de Educación Superior. Marco regulatorio amplio para todas las instituciones de nivel superior (universitarias y no universitarias). Entre los temas que regula están los siguientes:

- Se fija el alcance de la autonomía universitaria y sus garantías.
- Se crea un sistema de evaluación institucional que contempla la autoevaluación y la evaluación externa, creándose una entidad estatal, autónoma e independiente del gobierno: la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).
- Se establecen exigencias mínimas de rendimiento académico para conservar la regularidad como estudiante y para formar parte del gobierno de la institución.
- Se levanta la prohibición que existía para el cobro de aranceles en los estudios de grado siendo potestad de cada universidad su cobro o no.

¹⁸ Almandoz, R.: "Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas", Santillana, Buenos Aires, 2000.

- El Consejo Federal de Cultura y Educación concerta contenidos básicos comunes para todos los niveles.
- La extensión de la escolaridad obligatoria a 10 años, comprendiendo desde el último año de Educación Inicial y se extiende hasta noveno año de la Educación General Básica.
- La formación y actualización docente será llevada a cabo a través de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFD).
- La institucionalización de los sistemas de evaluación.

Según M. Brovelli, "... a partir de la Ley aprobada en 1993, se han generado como consecuencia situaciones nuevas y diversas, llenas de contradicciones. En este sentido es necesario señalar el nuevo papel del Ministerio de Educación de la Nación que no tiene escuelas a su cargo, ya que ha transferido todos los servicios a las provincias, asumiendo la elaboración y desarrollo de gran cantidad de políticas y acciones tendientes a orientar y regular el proceso de transformación". (Brovelli, 2003)

En el marco de la nueva legislación, el Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, formalizarán el Pacto Federal Educativo en 1994 que tiene la finalidad de coordinar esfuerzos y garantizar la integración del sistema educativo. El objetivo de este era promover la aplicación de la Ley Federal a través de distintos mecanismos. Entre los objetivos de este compromiso se destacan: fortalecer los organismos provinciales de gestión educativa; consolidar a la escuela o colegio como unidad básica de gestión escolar, profundizando su autonomía; desarrollar actividades de mejora de la calidad de la formación docente y la expansión de la matrícula de los jóvenes de 13 a 17 años.

La financiación del mismo estaba compuesta por el 80% del aporte de Ministerio y el 20% restante estaba a cargo de las administraciones provinciales.¹⁹ Estos fondos estaban dirigidos fundamentalmente a infraestructura, equipamiento, programas compensatorios y capacitación docente.

¹⁹ www.me.gov.ar: Pacto Federal Educativo: "A través de la firma del presente Pacto en relación al art. 1 del capítulo II, el Ministerio de Educación de la Nación se compromete, a partir del año 1995 hasta el año 1999, a dirigir los aportes equivalentes a los montos dispuestos en el año 1994, más los aumentos previstos, con una inversión que totalizará \$3.000.000.000 en los próximos cinco años, hacia las necesidades educativas provinciales en los rubros de Infraestructura, Equipamiento y Capacitación Docente, tiempo y forma semejante a lo realizado durante el presente año".

9. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO²⁰

De acuerdo con el artículo 10 de la Ley Federal de Educación,²¹ la estructura del sistema educativo, que será implementada en forma gradual y progresiva, estará integrada por:

Educación inicial: constituida por el Jardín de Infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de Jardín Maternal para niños/as menores de 3 años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que estas les brinden ayuda a las familias que lo requieran.

Educación General Básica: obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos, según lo establecido en el artículo 15.

Educación Polimodal: después del cumplimiento de la Educación General Básica, impartida por instituciones específicas de tres años de duración como mínimo. De acuerdo con la Ley Federal este nivel no es obligatorio. Se establecieron en el proceso de implementación cinco orientaciones. La provincia de Buenos Aires, de acuerdo a la Ley Provincial de Educación, establece la obligatoriedad del nivel a partir de 1997 y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires declara la obligatoriedad del Nivel Medio a partir de 2003.

Educación Superior, Profesional y Académica de Grado: luego de cumplida la Educación Polimodal, su duración será determinada por las instituciones universitarias y no universitarias, según corresponda.

²⁰ La nueva estructura prevista por la Ley Federal ha sido implementada casi totalmente, es decir hasta el polimodal, por la mayor parte de las provincias. Excepciones: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que mantiene aún la vieja estructura, y Neuquén, que en 1995 echó atrás el proceso de implementación.

²¹ Ley Federal de Educación consultada en webmaster@prensa.me.gov.ar.

10. EL SISTEMA EN CIFRAS

a) Población. Último Censo de Población y Vivienda 2001.²²

El Estado argentino se organiza a través de un sistema de gobierno federal. Está dividido en 24 provincias.

Total de población	36.260.130
Total población urbana	32.347.130
Total población rural	3.875.000
Población de 5 a 18 años	13.435.999

b) Matrícula de enseñanza Prebásica, Básica y Polimodal (niños y jóvenes)²³

Total de población escolarizada de 5 a 18 años:	7.665.529
Total de educación inicial:	1.246.597
Total de educación EGB1 y EGB2:	3.704.973
Total EGB3:	1.538.127
Total Polimodal:	1.105.005
Total educación especial:	70.827

Con respecto a la cantidad de docentes, este es un dato complejo de obtener, ya que el registro de los docentes se efectúa a través de la categoría “cargos docentes”, no por personas. Una persona puede tener más de un cargo docente. El único Censo de alumnos, docentes y establecimientos educativos fue llevado a cabo en 1994.

Más allá del intento de establecer el “legajo único docente” llevado adelante por varias provincias e impulsado por el Programa de Reforma de la Gestión Administrativa de los Sistemas Educativos Provinciales (PREGASE), la información más consistente al año 2000 sigue consignándose por cargos.²⁴

²² INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censo) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2001

²³ Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa. Anuario 2000.

²⁴ Otro modo de aproximarse al número de docentes: tomado como base a los sueldos abonados, según fuentes del Consejo Federal de Cultura y Educación, el gasto docente en las actividades educativas de la república Argentina consigna en 2002, 737.195 sueldos docentes abonados.

c) Argentina. Cargos docentes año 2000 ²⁵

Total	633.253
Inicial	78.386
EGB1 y EGB2	306.210
EGB3	72.320
Polimodal	110.543
Especial	28.897
Superior no universitario ²⁶	12.825
Otros (adultos/artística)	24.072

d) Total de docentes según nivel de enseñanza 1994 ²⁷

Total	591.806
Inicial	65.708
Primaria	295.488
Media	238.791
Superior no universitario	43.921
Otros	5.531

e) Matrícula de enseñanza (1970-1997) ²⁸

Año	Enseñanza Pre-primaria	Enseñanza Primaria	Enseñanza Secundaria
1970	233.000	3.386.000	977.000
1980	480.000	3.917.000	1.327.000
1990	982.000	4.965.000	2.160.000
1995	1.117.000	5.250.000	2.594.000
1997	1.155.449	5.123.000	2.796.107

²⁵ Fuente consultada www.me.gov.ar: DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa) Cargo docente, puesto de trabajo en planta orgánica funcional de un establecimiento educativo que tiene asignado una partida presupuestaria y un conjunto de tareas docentes a desempeñar por una persona. El cargo docentes puede ser de dirección, gestión, frente a alumnos y apoyo

²⁶ No discrimina en cargos de instituciones terciarias de formación docente/otras. De todos modos un alto porcentaje del sistema terciario superior es hoy de carreras docentes.

²⁷ Fuente: Censo de alumnos, docentes y establecimientos educativos 1994.

²⁸ Fuente: Cuadro elaborado en base a información de la UNESCO, Anuario Estadístico, 1999.

Argentina demuestra un sostenido aumento de la matrícula en nivel inicial y primario (EGB1 y EGB2), donde la cobertura es prácticamente total: 98,5%.²⁹ En el nivel medio, si bien la cobertura ha avanzado notablemente, aún no alcanza al total de la población que corresponde a dicha franja etárea.

²⁹ www.me.gov.ar: DINIECE-Sistema de información y comunicación del MERCOSUR Educativo, 2000.

CAPITULO I

¿CÓMO SE LLEGA A SER DOCENTE TITULADO?

1. HISTORIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

1.1. NIVEL INICIAL Y BÁSICO

A fines del siglo XIX el Estado comenzó a desarrollar un rol unificador y homogeneizante de la educación escolar y a organizar la formación sistemática del maestro, creando instituciones específicas para tal fin: las escuelas normales. Desde entonces se asoció al magisterio con una “misión”: la tarea específica del maestro era culturizar a la población, transmitir valores, normas y principios que debería tener el ciudadano ideal.³⁰

Se privilegió el hacer cotidiano sobre la necesidad de que el maestro supiera enseñar, considerando a la vocación como una cualidad natural.³¹ Esto produjo una impronta en el devenir de la “profesionalización” docente, acercando su tarea a la de un oficio aprendido.

Los primeros docentes fueron en su mayoría mujeres, las que, recién incorporadas al campo profesional, se ajustaron a las demandas del Estado. La profesión docente se perfiló como una salida laboral “digna”, “socialmente apropiada” para jóvenes mujeres de la clase media, que “traían” a la profesión sus valores y el bagaje cultural de sus familias. El Estado como empleador siempre ofreció salarios muy bajos, pero los primeros maestros normales gozaban de cierto prestigio social, ya que poseían un saber que no era poseído por el grueso de la población considerada inculta.³²

Con posterioridad a la Constitución de 1853 se sancionaron leyes que regularon el trabajo y la formación docente, debido a que se hacía necesaria la formación de personal que garantizara el cumplimiento de los objetivos de la instrucción primaria. La primera de ellas fue la Ley de Educación Común N° 1.420³³ dictada en 1884. En ella se establecen los contenidos mínimos, la distribución horaria de las clases diarias, las condiciones³⁴ de ingreso

³⁰ Tedesco, Juan Carlos. “Educación y sociedad argentina, (1880-1945)” Ediciones Solar, Buenos Aires, 1986.

³¹ Alliaud, A. “Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio”. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1993.

³² Alliaud, A. “Los maestros y su historia. Apuntes para la reflexión”, en *Revista Argentina de Educación*. N°18., 1992.

³³ Dictada en julio de 1884.

³⁴ Para los extranjeros, los mismos deben revalidar sus títulos.

para los docentes.³⁵, las obligaciones, las prohibiciones y las incompatibilidades laborales.³⁶ Además, se incorpora el Jardín de Infantes al sistema educativo.

En 1870 se creó la primera Escuela Normal en Paraná. Los únicos requisitos para su ingreso eran haber aprobado la escuela primaria, presentar un certificado de buena moral y la aptitud física certificada por un examen médico.³⁷ Las escuelas normales se componían de un curso normal y una Escuela Modelo de Aplicación (de educación primaria) que servía como ámbito de práctica y aprendizaje para los futuros docentes. Señalan Gabriela Diker y Flavia Terigi que hacia 1909 en las escuelas normales se encontraban 4.189 mujeres inscritas y sólo 885 varones.³⁸

Sarmiento contrató en Estados Unidos a Sara Chamberlain de Eccleston, con la misión de crear el Departamento Infantil de la Escuela Normal de Paraná para 30 alumnos (aunque sólo se matricularon 15). Al finalizar 1891 habían egresado del Kindergarten Normal 13 profesoras, alumnas de Sara Eccleston. Algunas regresaban a su provincia de origen para instalar los primeros jardines de infantes.

La Ley de la Provincia de Buenos Aires N° 5.096 de 1946, Ley Simini de Educación Preescolar, representa un destacado aporte legal a la educación inicial, de vanguardia para la época. Se acentúa en ella la concepción pedagógica del nivel y la necesidad de su universalización, ya que declara la "obligatoriedad y gratuidad para párvulos desde los 3 a los 5 años".³⁹ En la década de los sesenta se registra una expansión cuantitativa y el desarrollo cualitativo de los Jardines de Infantes en todo el país. Con la adhesión a los principios de la Escuela Nueva se inicia una etapa de renovación pedagógica.⁴⁰ Aunque lo hace sólo a través de experiencias aisladas.

El magisterio, que desde sus orígenes se cursaba en la Escuela Normal, tuvo inicialmente una duración de tres a cinco años (de acuerdo al período). La carrera docente se incorpora en 1941 a la reforma del plan de enseñanza, contando con un ciclo común a todas las modalidades (bachiller, comercial y magisterio) y un ciclo superior especializado, con una

³⁵ En caso de no contar con la dotación suficiente de maestros diplomados, el Consejo Nacional de Educación proveerá la habilitación a aquellos particulares previo examen.

³⁶ Puigrós, A. (1990). "Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino". Galerna, Buenos Aires, 1990.

³⁷ Diker, G. y Terigi F." Panorama de la formación docente argentina" (versión preliminar), OEA y Mc y E, 1994.

³⁸ La mayor proporción de maestros varones se encontraba en el interior del país.

³⁹ Legislación posterior, Ley N° 5.650/1951, modifica la obligatoriedad y la declara voluntaria.

⁴⁰ Denies, Cristina, "Didáctica del nivel inicial", Editorial El Ateneo, Buenos Aires, 1989.

extensión total de cinco años.⁴¹ La formación de los maestros se desarrolló en el marco del nivel secundario hasta 1969, dentro de las denominadas Escuelas Normales.

1.2. NIVEL MEDIO

Desde su origen, los docentes de las escuelas medias fueron graduados universitarios, especialmente médicos y abogados. Eran reconocidos intelectuales, políticos o escritores de la época, con profundos conocimientos de su disciplina. No se titularon hasta 1904, ponderándose el capital de la experiencia sobre el reconocimiento del título. Estos intelectuales eran vistos como “profesores naturales” de los colegios nacionales,⁴² creados por el general Mitre para la formación de dirigentes, y dichos colegios eran considerados como una escuela preparatoria para la universidad. El profesor del Colegio Nacional—más que por su definición profesional docente—lo era por su pertenencia social al mismo estrato del cual venían los alumnos del Nacional y para el cual se los formaba.

En 1903, se funda la Asociación Nacional de Profesorado con médicos y doctores egresados de la universidad y en 1904 se crea el Seminario Pedagógico como instancia específica de formación de profesores de enseñanza secundaria normal y especial. Esta creación da origen al profesorado diplomado, resultado de la expansión cuantitativa de la escuela media y del consecuente acceso de la clase media a niveles más altos de enseñanza. Esta aparición crea tensiones en el campo educacional, debido a que surge una puja de poder entre los profesores que vienen de la universidad y los egresados del profesorado diplomado.

En 1958, a Cámara de Diputados de la Nación discute el proyecto de Ley del Estatuto Docente. El interés que motivaba la discusión era la necesidad del Estado moderno de controlar el espacio de la enseñanza media y normar acerca de las delimitaciones del campo profesional y de las correspondientes a la actividad docente.⁴³

En síntesis, la formación de profesores de nivel medio se llevó a cabo a través de propuestas heterogéneas y complejas, realizadas por parte de institutos terciarios así como por las universidades.

⁴¹ Diker, G. y Terigi, F., “Panorama de la formación docente Argentina”, 1994.

⁴² Pinkasz, D., “Los orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos”. En Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.), “Formación de profesores. Impacto pasado y presente”. FLACSO/CIID. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1992.

⁴³ Pinkasz, D. op.cit.

1.3. LA TERCIARIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

El pasaje al nivel superior-terciario de la formación de maestros para la escolaridad básica con el fin de “profesionalizar” sus estudios, fue, sin duda, un momento de particular importancia. En 1969 se terciariza -por decreto presidencial- la formación de maestros primarios.⁴⁴ La nueva carrera magisterial abarcaría dos años y medio de formación y tendría como requerimiento de ingreso poseer certificado de aprobación del nivel medio.⁴⁵

Este cambio se produjo en un contexto en el que dominaba la tendencia tecnicista en el ámbito educativo. En función de este modelo se introdujo la “división técnica del trabajo escolar” separando los planificadores, los evaluadores, los supervisores y los docentes -que eran concebidos como técnicos-, quienes bajaban a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos.⁴⁶

Progresivamente se incorporaron diversas instituciones superiores a la oferta de formación docente: escuelas normales, institutos nacionales de profesorado, institutos provinciales, instituciones superiores de formación técnica y universidades. Todas ellas podían ser tanto oficiales como privadas, ya que las privadas también estaban habilitadas para otorgar títulos docentes.

1.4. ANTECEDENTES DE TRANSFORMACIÓN

Previo a la transferencia de los servicios nacionales se registra la existencia de dos proyectos que surgen a partir de la recuperación de la democracia.⁴⁷ En el año 1987 se desarrolla un currículum alternativo para la formación de Maestros de Enseñanza Básica, llamado Proyecto MEB. Uno de sus objetivos fue resolver los problemas de articulación entre los niveles medio y superior. De este modo se inició la formación docente en espacios curriculares que correspondían a los últimos años del nivel medio y que derivaron en la obtención de un título intermedio denominado “bachiller con orientación pedagógica”.⁴⁸

⁴⁴ Con el pasaje de la formación de maestros al nivel terciario deja de ser requisito para ingresar a la formación para desempeñarse en el nivel preescolar el título de maestro solicitándose certificado de nivel medio.

⁴⁵ Diker, G. y Terigi F. op.cit. Con el pasaje de la formación de maestros al nivel terciario deja de ser requisito para ingresar a la formación para desempeñarse en el nivel preescolar el título de maestro solicitándose certificado de nivel medio.

⁴⁶ Davini, M. C. (1991), “Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano”, en *Revista Argentina de Educación* N° 15.

⁴⁷ Davini, M. C. La formación docente en cuestión, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1995.

⁴⁸ Menin, O. “Una experiencia alternativa de formación docente”, en Birgin A. y otros. La formación docente en cuestión. Troquel FLACSO, Buenos Aires, 1998

Esta experiencia pretendía lograr una regionalización del currículum, un acercamiento entre teoría y práctica, un abordaje interdisciplinario de los contenidos, una concepción del aprendizaje basado en la significación y la resolución de problemas. Además, se trabajó sobre una nueva forma de organización institucional centrada en la participación de los alumnos, que hasta ese momento estaba restringida.

En 1991, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación puso en marcha un *Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD)*, el cual se llevó a cabo en un importante número de instituciones del país. Lo innovador de esta propuesta consistió en plantear una organización institucional y curricular destinada al mejoramiento integral de la calidad de la formación. Los institutos formadores realizaron proyectos de capacitación e investigación docente, se crearon espacios curriculares buscando integrar las disciplinas, a la vez que se construyó un modelo diferente de organización institucional. Las condiciones laborales de los profesores también se modificaron, reconociendo todo trabajo que aportara al mejoramiento de la estructura organizacional y curricular.⁴⁹ El PTFD propuso una innovación para el nivel inicial con fuerte peso en las asignaturas curriculares e incorporó la especificidad del jardín maternal en todas las instancias curriculares del plan de estudios.

2. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE LOS INGRESANTES A LAS CARRERAS DOCENTES

A fines del siglo XX se registran cambios importantes en relación al origen social de los estudiantes de magisterio.

Se observa que al término de la escuela media/polimodal, los jóvenes en muchos casos buscan el ingreso a la universidad, y sólo optan por la docencia cuando no hay otra alternativa. En los últimos años se evidencia que el perfil de los ingresantes⁵⁰ refleja la incorporación a los estudios superiores de sectores de la población que no accedían anteriormente a este nivel. De acuerdo a lo expuesto en informes de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, se hace necesario atender la construcción de las competencias para garantizar una formación de calidad que dé respuesta a la problemática

⁴⁹ Armendano, C., "El caso del PTFD", en Birgin A. y otros. La formación docente en cuestión. Troquel FLACSO, Buenos Aires, 1998.

⁵⁰ Sobre todo en los profesorados para la enseñanza básica.

del contexto actual y a los requerimientos sociales y educativos. Según Bar,⁵¹ se encuentran alumnos que provienen de sectores de menores recursos y, si bien la mayoría es de género femenino, se ha acrecentado la presencia de varones, tal vez en búsqueda de una salida laboral rápida.

Con respecto a los formadores, según el censo de 1994 las tres cuartas partes de los docentes son mujeres, la mitad tiene hasta 10 años de antigüedad y el resto hasta 30 años. Para más información acerca del perfil de los docentes, ver la Consulta Nacional Docente realizada por CTERA en el año 2000.⁵²

3. PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE

En 1992,⁵³ la estructura del subsistema de formación docente en Argentina presentaba un panorama sumamente diverso con distintos tipos de instituciones⁵⁴ que formaban maestros y profesores. No sólo coexistían instituciones de diverso nivel y jurisdicción, sino también suscitaba un cruce de carreras “técnicas a las ENNS y los INES, y de las carreras docentes a los CNS y las ENSC dando lugar a un complejo subsistema de formación”. (F. Terigi).⁵⁵ Hay que señalar, además, los cuatro ámbitos de gestión de este subsistema: la nación, las provincias, los municipios y la gestión privada. El aparato normativo presentaba características complejas y heterogéneas, diferentes normativas reglamentaban el funcionamiento de las diversas instituciones de formación docente. Cada jurisdicción definía su propia normativa para ser aplicada a las instituciones de formación docente que se encontraban en su ámbito de gestión.

En el marco de la aplicación de la Ley de Transferencia (1992), la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995) se produjeron transformaciones en la formación docente. Esta transformación abarca aspectos referidos a la organización académica, institucional y administrativa, favoreciendo la articulación con otras instituciones. De acuerdo al censo de 1994, el 74% de los institutos formaban docentes para la enseñanza primaria y pre-primaria y sólo el 26% restante lo hacía para la educación secundaria. Esto

⁵¹ Bar, Graciela, “Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo”. Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, 1999.

⁵² <http://www.ctera.org.ar/educacion/rfts/consulta.rtf>

⁵³ Al iniciarse el proceso de transferencia al que ya nos referimos en la introducción.

⁵⁴ Escuelas Normales Superiores (ENS). Institutos Nacionales de Enseñanza Superior (INES). Escuelas Nacionales Superiores de Comercio (ENSC). Colegios Nacionales Superiores (CNS).

⁵⁵ Terigi, F.: “La creación de las carreras terciarias no docentes en los institutos de formación docente dependientes de la DIFOCARD (ex. DIENES)”. Trabajo monográfico, FLACSO, Buenos Aires, 1991.

determinaba que los egresados, si bien numerosos, no fuesen suficientes, ya que la distribución de carreras “no asegura que se estén formando profesores en todas las disciplinas, en cada una de las provincias”.⁵⁶

Con la ya sancionada Ley de Transferencia, el Poder Ejecutivo nacional transfirió a “las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de educación Técnica (CONET), así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos”. (Ley de Transferencia de 1992)

Se dejó a criterio del Poder Ejecutivo nacional la oportunidad de transferir las Escuelas Superiores Normales e Institutos Normales Superiores tanto estatales como privados, previa garantía de financiamiento.

Según cifras de 1994,⁵⁷ el total de institutos terciarios con carreras docentes de todos los niveles ascendía a 1.122, con una gran concentración en determinadas provincias: Capital (69), Buenos Aires (312), Córdoba (122), Santa Fe (95) y Entre Ríos (61); el 36% de estos eran privados.

El Consejo Federal de Cultura y Educación y el Ministerio Nacional (CFC y E) organizaron una normativa general y específica respecto de la formación docente. El objetivo de la normativa fue garantizar la puesta en marcha y avanzar en el desarrollo de nuevos procedimientos diseñados para la reorganización institucional, la transformación curricular, el sistema nacional de acreditación de instituciones y la validez nacional de estudios y títulos docentes.⁵⁸ Fue necesario elaborar propuestas de reordenamiento de la oferta de formación docente en cada provincia a partir de las potencialidades de cada IFD y los requerimientos de formación/capacitación de cada departamento/región y/o zona educativa.⁵⁹

La Resolución N° 32/93 del CFC y E⁶⁰ establece la finalidad y funciones de la Formación Docente Continua. Caracteriza la formación docente como un proceso continuo y su objetivo debe ser la construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los docentes.

⁵⁶ Ministerio de Cultura y Educación, “Apuntes sobre la situación actual...”, op.cit. Asimismo, el Censo Nacional de Docentes y Establecimientos de 1994 arroja una cifra cercana al 50% de personal que dicta cursos en la escuela secundaria sin la titulación terciaria (universitaria o no universitaria).

⁵⁷ Ministerio de Cultura y Educación, “Censo nacional de docentes y establecimientos”, Buenos Aires, 1994.

⁵⁸ La Resolución N° 26/93 del CFC y E. establece los mecanismos para acordar los aspectos prioritarios para la aplicación de la Ley Superior y establece la metodología para acordar aspectos prioritarios para la aplicación de la Ley Federal de Educación.

⁵⁹ Roggi, L.: “La formación docente en Argentina”, Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Sobre la formación y capacitación docente. Año X, N° 28, Buenos Aires, 1998.

⁶⁰ Resolución N° 32/93 del CFC y E.

Esta resolución “establece y caracteriza las instancias de la FD: 1) formación de grado; 2) el perfeccionamiento docente en actividad; 3) la capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales; 4) la capacitación pedagógica de graduados no docentes (profesionales y técnicos que desean incorporarse a la docencia)”.

De este modo, establece lo siguiente:

- La organización de grado en tres áreas: formación general pedagógica; especializada y orientada.
- El marco organizativo para el desarrollo del plan federal de formación docente continua.
- Cada jurisdicción establecerá los procedimientos de calificación de las instituciones que forman docentes en el marco de los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Define la finalidad y funciones de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) ⁶¹ y cómo se conformará.

Para poner en práctica estas instancias de Formación Docente Continua se reformularon las funciones de los institutos responsables de la formación docente. Los tipos de institución previstos en los acuerdos del CFC y E fueron los siguientes: instituciones tipo A, con funciones de capacitación e investigación y desarrollo, y las instituciones de tipo B, con funciones de formación inicial, capacitación e investigación y desarrollo. ⁶²

La Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente asume, a partir de 1994, el compromiso de diseñar y gestionar cooperativamente con las provincias líneas de acción tendientes a promover el fortalecimiento de la formación docente. ⁶³ Se establecen para la formación docente los mismos niveles de especificación curricular que para el resto del sistema (nacional, provincial, institucional). ⁶⁴ Además, se elaboran a nivel nacional los contenidos básicos comunes. ⁶⁵

⁶¹ El concepto de red integra y conecta al conjunto de instituciones de gestión pública o privada cuya responsabilidad primaria es la formación docente, como así también aquellas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales provinciales, nacionales e internacionales. La formación se concibe de forma continua, porque se inicia con la capacitación para la profesión docente y continúa a lo largo de toda la carrera como una necesidad de los procesos de trabajo para los que debe prepararse continuamente un docente.

⁶² Documento del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: “Apuntes sobre la situación actual de la formación docente en la Argentina y otros países” (diciembre de 1997).

⁶³ www.me.gov.ar/curriform/laccion_Líneas de acción en el Área de Formación Docente

⁶⁴ www.me.gov.ar/curriform/laccion_Líneas de acción en el Área de Formación Docente

⁶⁵ Los Contenidos Básicos Comunes comprenden saberes relevantes que constituyen la fuente común a toda producción curricular para todo el sistema educativo. Cada provincia adecua y elabora sus lineamientos curriculares, realiza un proceso de selección y organización en función de ejes o criterios, atendiendo a sus problemáticas puntuales y prioridades que enmarquen la política educativa provincial. Las instituciones

Los Contenidos Básicos Comunes para la formación docente están organizados en tres campos:

- La *formación general*, común a la formación docente de todos los estudios de grado. Están destinados a conocer, comprender y analizar la realidad educativa en sus múltiples dimensiones.
- La *formación especializada*, para niveles y regímenes especiales. Está destinada a la formación para el desempeño de la actividad docente específica.
- La *formación de orientación*, con una organización multidisciplinar en el profesorado para la Educación Inicial y para la EGB 1 y 2, y disciplinar para la EGB 3 y la Educación Polimodal.

Estos campos y los porcentajes que en la formación deben dedicarse a cada campo, forman parte de los criterios de acreditación para las carreras de formación docente.

La práctica docente y el sistema educativo son los ejes de las propuestas curriculares. Desde esta propuesta se reconoce el valor de reflexionar sobre la práctica a través de diferentes estrategias, partiendo de una mirada micro que tenga en cuenta las problemáticas de cada contexto específico. La reflexión sobre la práctica contribuye a integrar las teorías y los conocimientos disciplinarios. Esta renovada línea de formación demanda la participación de los sujetos en equipos articulados de trabajo y exige solidez de formación, a la vez que flexibilidad para acomodarse a las particularidades de cada situación y tomar decisiones inmediatas.

En este proceso de transformación de la formación docente surge una serie de tensiones entre la orientación del nuevo perfil docente y las tradiciones históricas que dieron origen al magisterio. Se requiere sin duda el desarrollo de un equilibrio entre regulación y autonomía: hasta dónde se prescribe y dónde comienza el espacio para el accionar autónomo de la institución. Formar docentes autónomos, creativos, críticos y comprometidos con su contexto, supone otorgar a las instituciones formadoras un significativo margen de autonomía

desarrollan su Proyecto Educativo Institucional. Se espera que los ámbitos guarden relación y coherencia entre sí, avanzando en niveles de especificidad. Sin embargo, esto no implica una relación jerárquica, sino, más bien, de interdependencia, la que la especificidad que se vaya gestando atienda a las características y problemáticas propias de cada contexto de realización del currículo.

⁶⁵ Ministerio de Cultura y Educación. Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente. Tercera Reunión. Materiales de trabajo para la Organización Académico-Institucional de las Instituciones de Formación Docente Continua. N°6. Proceso de construcción curricular. Chapadmalal. Marzo de 1998.

en la determinación de su propia organización, en un escenario heterogéneo, tanto institucional como curricular.⁶⁶

La normativa producida entre 1993 y 2001⁶⁷ demuestra los intentos por ordenar el subsistema, al tiempo de respetar el carácter federal del sistema educativo. Estos acuerdos y resoluciones han tenido dispar aplicación por dos motivos: Los sistemas educativos provinciales no pudieron generar en tiempo y forma las estructuras para llevarlos adelante, y el propio Ministerio Nacional -debido a los cambios de gestión- puso énfasis dispar para continuar el proceso iniciado.

Hubo algunas marchas y contramarchas, plazos que se fijaron para el cumplimiento de algunas acciones centrales como la acreditación de los Institutos de Formación Docente (IFD), y que luego las dificultades presentadas ante el proceso hicieron que se prorrogaran. También existieron exigencias nunca planteadas antes a estas instituciones, como la elaboración del Diagnóstico Institucional, la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y finalmente la elaboración de los Lineamientos Curriculares Provinciales (LCP) y los Diseños Curriculares Institucionales (DCI). Paralelamente a lo anterior, se desarrollaron los distintos Circuitos de Capacitación. Todo ello ha colocado a los IFD en situaciones inéditas en cuanto a nivel de exigencias profesionales y de trabajo de los distintos actores del sistema, y muy especialmente a los directivos de las instituciones formadoras, que en muchos casos se vieron excedidos en sus reales posibilidades de respuesta con la calidad esperada. Desde una visión más general puede afirmarse que muchos son los cambios que se pretenden, algunos ni siquiera son bien conocidos por los docentes, otros se están concretando, pero no siempre tienen reales, y suficientes espacios democráticos de debate ... (Brovelli 2000-p.174)

La heterogeneidad continúa siendo el rasgo predominante del sistema y, como veremos en el apartado siguiente, la información acerca de lo que realmente sucede en el país es difícil de capturar.

4. LA FORMACIÓN INICIAL EN CIFRAS ⁶⁸

	Cantidad de Instituciones		Matrícula	
	1997	2001	1997	2001
Institutos Públicos	769	695	221.800	190.840
Institutos Privados	499	503	80.720	69.639
Total	1.268	1.194	302.720	253.479

⁶⁶ Brovelli, M.: "Los lineamientos curriculares provinciales para la formación docente y su relación con los diseños curriculares institucionales". Ponencia para el Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente. Tercera Reunión. Chapadmalal, marzo de 1998.

⁶⁷ Ver anexo I Argentina Normativa

⁶⁸ Datos consolidados a partir de información disponible en el Ministerio Nacional de Cultura y Educación .

Si tomamos solo el caso de los institutos de formación docente terciarios no universitarios, y comparamos el número total en 1994 (1.122) con los datos de 1997 (1.268) y los de 2001 (1.194), vemos que no ha habido diferencias sustanciales. Uno de los datos que preocupaba en 1994 -la desproporción entre la oferta formativa de carreras de formación para Inicial y Básica (primer y segundo ciclo) con respecto a las de formación para docentes de Escuela Media (tercer ciclo de Básica y Polimodal de acuerdo con la actual estructura del sistema)- no ha cambiado sustantivamente. Dicho dato, según las actuales bases de datos disponibles, no se puede verificar ni contradecir, ya que el cómputo de instituciones no discrimina aquellas que forman para cada nivel.⁶⁹

Los datos de estudiantes resultan llamativos cuando los contrastamos con los egresados de 2000:

Egresados año 2000 de carreras de formación docente.⁷⁰

Educación Inicial	6.471
Educación Primaria / EGB 1 y 2	10.473
Educación Física	5.668
Lengua*	562
Matemática	734
Ciencias Naturales	289
Biología	150
Química	54
Física	68
Ciencias Sociales	155
Geografía	356
Historia	549
Formación Ética y Ciudadana	19
Francés	35
Inglés	1.149
Italiano	21
Portugués	29
Tecnología	113
Educación Especial	1.004
Educación de Adultos	247
Total	28.136

Ha habido intentos aislados de reordenamiento, como por ejemplo el de la provincia de San Luis,⁷¹ la cual en 1996 inicia el proceso de transformación de la formación docente inicial y

⁶⁹ Ver Anexo 2.

⁷⁰ Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Relevamiento anual 2000.

*Comprende Lengua, Castellano y Literatura

Nota: En este cuadro no están comprendidos aquellos terciarios que otorgan títulos que algunas reglamentaciones provinciales aceptan como títulos habilitantes; or ejemplo: enfermería, servicio social, economía, grabado, informática, entre otras.

que en 1999 -a partir de los estudios realizados que mostraban superposiciones y sobredimensionamiento⁷² de profesorados de nivel inicial y primario- cierra la oferta existente y crea dos nuevos institutos de Formación Docente Continua. Los mismos tienen carreras a término, que priorizan la formación de docentes para tercer ciclo y Polimodal, proponiendo un modelo diferente de institución formadora, tanto en su organización como en su concepción. Otras provincias, como el caso de La Pampa, reorganizaron sus IFD en tipo A (con las tres funciones) y de tipo B (con sólo dos de ellas) al tiempo que reestructuraron los ocho institutos públicos (1997) en cuatro (2001).

El panorama de instituciones formadoras se completa con el complejo ámbito de las universidades públicas y privadas. Las universidades no solo forman para EGB 3 y polimodal, sino que también tienen carreras de formación docente para Inicial, Básica (EGB 1 y 2) y Especial, fuera de otorgar otros títulos docentes no contemplados en los acuerdos federales.

Instituciones que desarrollan carreras de formación docente de grado⁷³

	Instituciones
Universidades públicas	28
Universidades privadas	14
Total	42

	Formación p/nivel inicial	Formación p/EGB (1 y 2)	Formación p/ EGB 3 y Polimodal	Formación p/ Especial
Universidades públicas	10	8	28	5
Universidades privadas	3	4	6	2
Total por nivel	13	12	34	7

Los acuerdos federales para la formación docente se aplican, en cuanto al diseño de las ofertas curriculares, a todas las instituciones, incluidas las universidades. La adecuación de

⁷¹ "a formación docente continua en la provincia de San Luis, una propuesta de transformación" Gobierno de la provincia de San Luis, ministerio de Cultura y Educación, n Luis, 2000.

⁷² San Luis contaba en 1997 con 17 Instituciones Formadoras de Docentes (12 oficiales y 5 privados). Además la Universidad Nacional de San Luis formaba docentes. Entre todas estas instituciones había una 9 ofertas de FD para educación básica y 6 para Inicial, al tiempo que áreas como Lengua y Artística no contaban con formación en la Provincia Para organizar la nueva oferta de carreras se tuvo en cuenta el criterio de no superposición y los requerimiento de profesores titulados para diferentes áreas en las VI regiones en que está organizada la Provincia.

⁷³ Datos consolidados a partir de información disponible en el Ministerio Nacional de Cultura y Educación

las universidades a los acuerdos ha tenido dispar suerte. Así como algunas han creado nuevas carreras o adecuado sus diseños teniendo en cuenta los criterios para la acreditación de carreras, otras, argumentando la autonomía académica universitaria, mantienen planes que, en la mayoría de los casos, a modo de currículos de colección, incluyen algunas materias pedagógicas en los tramos finales de las licenciaturas, otorgando a quienes realizan este trayecto títulos docentes. Esta disparidad se evidencia también en la dificultad para obtener información básica acerca de la cantidad de universidades que hoy están desarrollando carreras de formación docente. Mientras que los datos disponibles en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación⁷⁴ permiten consignar solo 16 universidades públicas que ofrecen carreras de formación docente para el nivel medio, investigaciones recientes,⁷⁵ y el rastreo una a una de la oferta académica de las Universidades públicas, permite ver que son 28 las que tienen carreras de este tipo.⁷⁶

Los datos en cuanto a estudiantes de formación docente en las universidades son consecuentemente muy difíciles de consignar no solo por las razones que acabamos de mencionar, sino también porque como en muchas universidades coexiste la formación para la Licenciatura con la docente, los estudiantes son alumnos de las licenciaturas que deciden, o no, hacer el trayecto de formación docente.

Aun así, y con la precariedad de esta información, agrupando datos de la Secretaría de Políticas Universitarias se consignan en 2002, 7.114 estudiantes en carreras de formación docente, de los cuales 15.642 estudian en universidades públicas. Del total mencionado, aproximadamente el 50% (8.133) se forma para ejercer en el tercer ciclo y Polimodal en universidades públicas.

5. CONDICIONES DE ACCESO A LA FORMACIÓN

En todos los casos se exige el título de nivel medio para acceder a estudios conducentes al desempeño docente. Por excepción, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición podrán ingresar siempre que demuestren, a través de un examen, que tienen preparación y/o experiencia laboral docente acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos. Asimismo, en varias provincias se exige

⁷⁴ Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias. Sistema de Información Universitaria.

⁷⁵ Pogré, P.; y equipo: "La multidisciplinaria en una propuesta integradora para la formación de docentes" Documentos internos de la investigación, diversidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, 2003.

⁷⁶ Krichesky, G.; Pogré, P.; y otros: "El espacio de la práctica en una propuesta multidisciplinaria para la formación de docentes". Ponencia presentada en las Primeras Jornadas Nacionales. Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. Universidad Nacional de Córdoba, Ciudad de Córdoba, noviembre de 2002.

un examen psicofísico que determine las condiciones de salud para el ejercicio de la docencia.

6. RELEVAMIENTO DEL SISTEMA DE BECAS QUE TIENEN LOS SISTEMAS OFICIALES Y PRIVADOS

No es un sistema generalizado; sin embargo hemos podido detectar:

- Becas del *PROMESBA* (Programa de mejores egresados de escuela media a la docencia), desarrollado por la provincia de Buenos Aires. Entre 2000 y 2002, la Provincia de Buenos Aires creó este programa con la intención de acercar a jóvenes con altas calificaciones en la escuela media, provenientes de hogares con dificultades económicas, a las carreras de formación docente. El programa, que contó con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y proponía modificaciones conceptuales que detallaremos en el punto 1.4., tenía como uno de sus pilares el otorgamiento de becas. Estas se brindaron puntualmente durante el primer año, pero luego hubo dificultades para su sostenimiento.
- *Becas en la Provincia de San Luis*: Al crear los nuevos institutos superiores de Formación Docente Continua, la provincia de San Luis estableció un programa de incentivo para el ingreso.

Dado que la concentración de los institutos en dos ciudades puede provocar dificultades para que cursen alumnos de escasos recursos económicos, se propone la creación de un Programa de Becas de Estudio, que atienda especialmente los gastos de vivienda y manutención que tenga el becario. Dicho beneficio será otorgado a aquellos aspirantes que cumplimenten requisitos de tipo económico pero también de calidad académica previstos por el programa específicamente. El programa establecerá que el/la becario/a una vez concluida la formación se compromete a trabajar en su zona de origen o en el lugar que la Provincia estime pertinente de acuerdo con sus necesidades. (“La formación docente continua en la provincia de San Luis, Una propuesta de transformación”, 2000, pág. 61).

7. PLANES DE APOYO A LA FORMACIÓN INICIAL

Entre las iniciativas desarrolladas en los últimos años se destacan las siguientes:

- *PROMESBA* (programa de mejores egresados de escuela media a la docencia), desarrollado por la provincia de Buenos Aires, que convocó a las universidades nacionales y a los Institutos Superiores de Formación Docente a participar de la experiencia 2000-2002 para trabajar en conjunto con un nuevo diseño curricular en la formación de la carrera de profesorado para la Educación General Básica de primer y segundo ciclo. Sus objetivos eran los siguientes:
 - Jerarquizar la formación de los docentes para primero y segundo ciclo de la EGB.
 - Afianzar el compromiso con el desarrollo de la educación y de las escuelas, en particular en los contextos sociales y culturales más desfavorecidos, fortaleciendo la capacidad de los docentes para producir proyectos educativos innovadores y el compromiso con la función social que asumen.
 - Promover el desarrollo profesional de la docencia, habilitando su progreso en la carrera y en los distintos campos de especialización que requiere la calidad de los servicios educativos.

Los objetivos anteriormente expuestos se desarrollaron en un nuevo encuadre institucional, organizando una red de veinte escuelas por cada universidad participante, priorizando aquellas de contextos sociales desfavorecidos, las que participaron bajo un sistema de padrinazgo para el desarrollo de trabajos de campo, pasantías y residencias de los alumnos. Se promovió el trabajo articulado en redes entre las instituciones de enseñanza superior y entre estas y las escuelas asociadas, a partir de la cooperación y el intercambio. El currículum se organizó sobre tres campos de conocimientos: de formación científica y cultural, de formación pedagógica, y de formación orientada. La integración de estos tres campos en el diseño del plan curricular evita las dicotomías tradicionales entre teoría educacional y práctica docente.

- *Proyecto polos de desarrollo*, llevado a cabo entre los años 1999 y 2000. Cada institución de formación docente se convertía en sede de este proyecto, orientado hacia la búsqueda de buenas propuestas pedagógicas para la formación docente, teniendo en cuenta los más recientes hallazgos de la investigación en el área de la pedagogía, la didáctica o las disciplinas enseñadas. El polo de desarrollo era el nodo de una red de instituciones y suponía la interconexión electrónica entre las instituciones asociadas.

- *Proyecto de especialización y actualización destinado al personal docente y directivo de los institutos de Formación Docente Continua.* El propósito era que la actualización se inscriba en una carrera de nivel superior y que se elimine el sistema de cursos aislados.
- *Proyecto de evaluación institucional y desarrollo organizacional y curricular.* El objetivo era mejorar la calidad de la organización y del currículo mediante la incorporación de enfoques y modelos de auto- evaluación institucional que detecten dificultades y generen acciones de mejora.

CAPÍTULO II

¿QUÉ OFRECE Y QUÉ PIDE EL SISTEMA EDUCATIVO A LOS DOCENTES?

1. CONDICIONES PARA SER DOCENTE

El Estatuto del Docente, Ley N° 14.473, del 27 de septiembre de 1958, elimina la posibilidad de ingreso sin las certificaciones correspondientes y redefine “la estabilidad en el cargo, en la categoría, jerarquía y ubicación”. A través de este estatuto, el Estado moderno ejerció control sobre el espacio de la enseñanza al normar acerca de las delimitaciones del campo profesional y de la actividad docente. Se define al docente en cuanto trabajador y profesional, y en sus distintos capítulos no se hace referencia a normas que pauten la dimensión pedagógica, ya que la misma será regulada a través de planes, programas, currículum y circulares.⁷⁷

Con el transcurso del tiempo, las pautas y disposiciones normativas sobre el trabajo docente se han especializado, diferenciando, expandiendo y aumentando en regulación, logrando un cuerpo normativo que discrimina finamente lo que anteriormente aparecía en forma general.

La carrera docente, regulada por el Estatuto del Docente, se inicia con el cargo de menor jerarquía del escalafón –maestro, profesor– en carácter de interino o suplente, a través de un listado de orden de mérito, salvo los casos explícitamente exceptuados en cada rama de la enseñanza. En la mayor parte de las provincias el ingreso a la docencia se realiza por concurso público de antecedentes en el que se pondera básicamente la formación inicial, la antigüedad docente y la capacitación. En general el docente novicio comienza su carrera docente en la categoría de suplente. La permanencia en el cargo dependerá de la licencia del docente titular. En el ámbito privado la contratación es directa como en cualquier empresa privada (Serra J. C, 2.001).⁷⁸

⁷⁷ Ley N° 14.473, Estatuto del Docente, 1958

⁷⁸ Serra, J. C.: “La política de capacitación docente en la Argentina: la Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)”, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2001.

Si bien ha habido intentos y anteproyectos para proponer una estructura de carrera docente, estos no llegaron a plasmarse en acuerdo federal. La lógica imperante sigue siendo que el ascenso implica la asunción de nuevas responsabilidades y funciones; es decir que el ascenso esperable para un maestro implica acceder al cargo de secretario, subdirector y director. No está prevista la posibilidad de hacer carrera en una misma función.

El acceso al nivel superior no universitario generalmente se realiza por evaluación de antecedentes (a cargo de consejos directivos en las suplencias) y/o sistema de oposición, mediante la constitución de jurados conformados por docentes universitarios convocados especialmente, en el caso de cobertura de cargos titulares.⁷⁹

Para ocupar cargos de conducción (directivos o supervisores), muchas provincias implementan, en la década de los noventa, concursos en los que también se evaluaban, preferentemente los antecedentes, que comprendían componentes de “antigüedad, concepto profesional y capacitación”. Las instancias de “oposición” generalmente consisten en exámenes orales y escritos, y en algunos casos en la defensa, en coloquio, de un diagnóstico y proyecto institucional.

El Estatuto Docente, ley 14.473/58,⁸⁰ sufrió una serie de modificaciones introducidas por el decreto 1.691/87, ligando la capacitación al ascenso. Esto provocó que los docentes realizaran cursos, por obtener puntaje, a veces sin conexión alguna o alejados de su práctica laboral. La capacitación adoptó así un rasgo individualista, sin trabajo conjunto de docentes, ni contemplación de dimensiones institucionales.⁸¹ Los aspectos cualitativos de la capacitación habrían pasado a un segundo plano, subordinado al puntaje del otorgado por el curso, o en algunos casos si el docente titular no aspiraba a ascender podía permanecer en su carrera sin realizar actividades de capacitación.⁸²

2. RELEVAMIENTO DE SISTEMAS DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN SERVICIO

El subsistema de formación docente se organizó históricamente en torno a la formación de grado de maestros y profesores, con escaso desarrollo institucional de ofertas de capacitación. Las instituciones oficiales encargadas de la formación docente inicial eran

⁷⁹ Bar, G.: “Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo”. Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, 1999.

⁸⁰ Es interesante mencionar que la vigencia del estatuto es ampliamente discutida. Por un lado, la ley federal, a partir de la implementación de la nueva estructura, deja caducas las denominaciones del estatuto; por otro en muchas provincias este está formalmente suspendido. Más allá de esto, su letra “opera” en el sistema.

⁸¹ Gvirtz, S.: Los estatutos y la conformación docente como profesional, Buenos Aires, FLACSO, 1994.

⁸² Devalle, R.; Vega: “La capacitación docente. Otro bien de consumo”, Revista, Novedades educativas N° 76, Buenos Aires, 1997.

diferentes de las encargadas de la capacitación en la mayor parte de las jurisdicciones y dependían de unidades administrativas distintas.⁸³

En el ámbito nacional existió el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD)⁸⁴ con subsedes en todo el país. El INPAD organizó (desde la sede central) cursos de perfeccionamiento docente sobre temáticas puntuales, combinando acciones a distancia (con módulos de capacitación) y acciones presenciales (generalmente ofreciendo cursos cortos).

La Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en abril de 1993, propone un reordenamiento del sistema educativo. Se establecen los lineamientos básicos que rigen la estructura, el funcionamiento y la gestión del sistema nacional de educación en todos sus niveles.

Esta ley define tres aspectos fundamentales en torno a la capacitación docente:

1. Establece como objetivo de la formación docente el de "perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural" (Art. N° 19, b).
2. Consagra el derecho a "la capacitación, actualización y nueva formación en servicio, para adaptarse a los cambios curriculares requeridos" (Art. N° 46.i) y el deber de "su formación y actualización permanente" (Art. N° 47).
3. Establece entre las funciones del Ministerio de Educación "promover y organizar concertadamente en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del sistema educativo nacional" (Art. N° 53 g).

El Censo de 1994⁸⁵ da cuenta de que solo la mitad de los docentes tiene el título adecuado, por lo cual se implementaron acciones para la reconversión de los títulos por medio de la capacitación docente.

⁸³ Serra, J. C.: "La política de capacitación docente en la Argentina". La RFFDC (1994-1999) Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación. 2001.

⁸⁴ Creado por decreto 1.709/87 desde 1987 hasta 1992.

⁸⁵ Red Federal de Información Educativa. Sistema Federal de Información Educativa. Ministerio de Cultura y Educación. Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994.

El organismo que establece los procedimientos para la certificación de los aprendizajes de quienes se formaron para ser docentes⁸⁶ es el Consejo Federal de Cultura y Educación.

La Ley de Transferencia de Servicios Educativos (1992) y la Ley Federal de Educación (1993) promovieron una reorganización de la oferta nacional de capacitación docente que quedó a cargo del Programa de Formación y Capacitación Docente de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, en cuyo ámbito se encontraba la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC). Esta se constituye en el organismo responsable de la gestión académica, institucional y presupuestaria de la capacitación docente.⁸⁷ Las funciones asignadas a la cabecera nacional son la coordinación general, asistencia técnica, evaluación y financiamiento de las acciones de la RFFDC.⁸⁸ La red supone una formación docente continua a lo largo de toda la carrera “como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse” (Recomendación 25/92 del CFC.y E)

La Ley Federal enuncia tres instancias posteriores a la formación de grado:

- Perfeccionamiento docente en actividad.
- Capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales.
- Capacitación pedagógica de graduados no docentes.⁸⁹

La organización de la RFFCD fue el resultado de un complejo proceso con continuos ajustes y reajustes, y tuvo el fin de integrar en un sistema articulado instituciones que históricamente se habían encargado de la formación docente. Al constituir una red se pretendió asegurar la circulación de la información, integrar y conectar al conjunto de instituciones de gestión pública o privada, gubernamentales y no gubernamentales del país.⁹⁰

El ya mencionado Pacto Federal Educativo de 1994⁹¹ (en la sección “Cláusulas específicas” del Capítulo III) señala que a partir de 1995 y hasta 1999, el Ministerio de Educación de la Nación se compromete a aportar \$3.000.000.000 para las necesidades educativas

⁸⁶ Certifica aprendizajes para ejercer la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo.

⁸⁷ Esta Red conformada por un conjunto de cabeceras provinciales -una por cada provincia y la Ciudad de Buenos Aires- está designadas por el gobierno de cada jurisdicción y una Cabecera Nacional, con sede en el Ministerio de Cultura y Educación.

⁸⁸ “Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente”. Documento de discusión. CFC y E, Buenos Aires, 1993.

⁸⁹ Ley Federal de Educación, Art. 19 b.

⁹⁰ Las bases normativas para la creación de la red se encuentran en el documento "Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación Docente" (Documento Serie A, N° 3), aprobado por el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCE), por Resolución N° 32, 1993.

⁹¹ Ver Anexo III.

provinciales en algunos rubros prioritarios, entre los que figura la capacitación docente. El pacto estableció como meta “la generalización de la capacitación docente acorde con la transformación educativa en curso” para 1995.

La sanción de la Ley de Educación Superior (Nº 24.521) reformuló la enseñanza superior universitaria y no universitaria. La implementación de estas leyes supone una transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua. Este perfeccionamiento con criterio permanente a graduados y docentes en actividad fijó como meta la formación de investigadores y administradores educativos. De esta manera se pretende formar al docente como actor activo de participación en el sistema democrático.

La capacitación desde los nuevos lineamientos se organizó a través de dos subprogramas: el Programa Nacional de Capacitación Docente (PNCD) y el Programa Nacional de Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado. Numerosas organizaciones de gestión privada, Institutos de Formación Docente, editoriales y gremios docentes, con aranceles de costo variable o de carácter gratuito, también han organizado y organizan cursos abiertos de actualización docente.⁹²

En 1996 se organizaron las convocatorias públicas a oferentes de capacitación, se conformaron comisiones evaluadoras en cada jurisdicción y se creó el Registro Federal de Evaluación, Proyectos y Certificación Docente (REFEPEC).⁹³ En 1997, con el fin de atender el mejoramiento de la calidad de la oferta, se profundizaron los criterios nacionales por disciplina para la evaluación de los proyectos.

La adjudicación de los cursos asumió distintas modalidades

- La convocatoria pública abierta, en la cual la cabecera provincial convoca a todas las instituciones inscritas en la red.
- La convocatoria pública cerrada, en la cual la cabecera provincial realiza una selección y convoca a instituciones oferentes con capacidad demostrada en la presentación de proyectos.
- La adjudicación directa en los casos en que se realizan réplicas de cursos.

⁹² Diker, G. y Terigi, F. op. cit.

⁹³ La resolución N° 9 de la SPEE, del 14/7/95, esignó a la Dirección Nacional de Programas y Proyectos como Unidad Técnica Operativa de la Cabecera Nacional.

- Acciones centralizadas, realizadas por los equipos propios de las cabeceras provinciales o la cabecera nacional.⁹⁴

El Ministerio de Educación de la Nación organizó los circuitos de capacitación:

Circuitos de capacitación establecidos por el Ministerio de Educación de la Nación⁹⁵

Circuito	Destinatarios y fines
A	Docentes del actual Nivel Inicial, para desempeñarse en Sala de 5, conforme a la nueva estructura del sistema.
B	Docentes del actual Nivel Primario, para desempeñarse en cargos correspondientes al primer y segundo ciclo de la EGB.
C	Docentes del actual Nivel Primario y/o Medio, para desempeñarse en cargos correspondientes al tercer ciclo de EGB.
D	Docentes del Nivel Medio, para desempeñarse en cargos correspondientes a la Educación Polimodal.
E	Profesores de los Institutos de Formación Docente, para desempeñarse como formadores de formadores en una institución dedicada a la Formación Docente Continua.
F	Personal directivo de todos los niveles, para desempeñarse en nivel Inicial, EGB y Polimodal.
G	Supervisores.

Diferentes acciones acompañaron este proceso de profesionalización docente, impulsando la concepción de la formación permanente. Organizaciones internacionales como la UNESCO cobraron un papel protagónico en la difusión e incentivo de la formación permanente. También se contó con el apoyo del Programa Unidad de Coordinación de programas de Financiamiento Externo (PRISE), por medio del cual las distintas provincias que accedieron a él pudieron contratar a especialistas para la elaboración de propuestas de Transformación Curricular de la Formación Docente.

Desde la Dirección Nacional de Formación Docente Continua se crearon -entre 1995 y 1997- diferentes programas que se ocuparon de aspectos específicos vinculados con la formación y capacitación. Desde el punto de vista institucional cada Cabecera Provincial de la RFFDC organiza la capacitación acordada en el marco federal, a través de dos modalidades: el llamado por convocatoria pública a instituciones de Educación Superior, universidades, gremios u otras, cuyos proyectos son evaluados por Comisiones constituidas para tal efecto; y la organización de proyectos de capacitación con equipos centrales provinciales o nacionales conformados a la medida de los requerimientos de cada etapa. Universidades

⁹⁴ Este fue el caso privilegiado para los circuitos F (directores) y G (supervisores).

⁹⁵ Fuente: Ministerio de Educación de la Nación

públicas y privadas organizaron desde cursos específicos hasta licenciaturas y postgrados en torno a la temática docente.⁹⁶

Desde el punto de vista pedagógico, cada cabecera provincial adopta modalidades de capacitación presencial, semipresencial y a distancia, según el contexto geográfico, el mapa de instituciones oferentes y las necesidades de cobertura propias de la realidad regional o provincial. Pueden destacarse las siguientes:

- El *Programa de Perfeccionamiento Docente a Distancia*, el cual se ocupó de la convocatoria a propuestas de capacitación a distancia y coordinó actividades con el *Programa Prociencia*, originado desde hacía varios años por el CONICET.
- El *Programa Nacional de Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado* se ocupó del proceso de reforma y acreditación de los IFD.⁹⁷
- El *Programa de Actualización Disciplinar para Profesores de Profesorado*, el cual condujo el mencionado circuito E de la red, con la convocatoria pública y ejecución de proyectos de capacitación para los profesores de los IFD.
- El *Programa de Capacitación en Organización y Gestión para Equipos de Conducción* se ocupó de la capacitación de directores y supervisores (circuitos F y G).
- El *Programa Nacional de Apoyo a la Capacitación Docente* se dedicó a la dotación de libros para las instituciones escolares.
- La *Unidad Técnica de la Red Electrónica Federal de Formación Docente Continua*, creada con la finalidad de interconectar a la cabecera nacional y provinciales y a los IFD a través de Internet.

La RFFD⁹⁸ ha generado a lo largo de los años una extensa normativa complementaria con diferentes modalidades de aplicación. Para apoyar esta estructura se conformaron equipos técnicos en las provincias, equipos de capacitadores nacionales y provinciales y equipos de tutores para las propuestas de modalidad a distancia. El funcionamiento de la red supuso la

⁹⁶ Diker, G. y Terig, F., La formación de maestros y profesores. Hojas de ruta, Paidós, Buenos Aires, 1997.

⁹⁷ El Programa Nacional de Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado se ocupó del proceso de reforma y acreditación de los institutos de formación docente. La resolución N° 9 de la SPEE, del 14/7/95, designó a la Dirección Nacional de Programas y Proyectos como la Unidad Técnica Operativa de la cabecera nacional.

⁹⁸ Se ordenó a partir de los Documentos Serie A, N° 3 y 9.

coordinación de múltiples acciones entre las cabeceras de las provincias y la cabecera nacional. Esta coordinación no resultó fácil, dada la complejidad y diversidad de programas y unidades técnicas ya descritos y la simultaneidad entre la ejecución de estas acciones de capacitación, una nueva estructura de ciclos y niveles, el cambio curricular para cada uno de los niveles y la reforma de los Institutos de Formación Docente.⁹⁹

La finalización del Pacto Federal se da en el contexto del inicio de una importante crisis financiera y el próximo cambio de gobierno. Esto provoca una modificación en la política de capacitación y una retracción en la actividad de la red. Las acciones directas de capacitación que llevaba a cabo el ministerio quedaron circunscritas a las regiones económicamente más desfavorecidas del Nor Este Argentino (NEA) y Nor Oeste Argentino (NOA).

Las provincias no tenían financiamiento para la capacitación de los docentes, lo que provocó un aumento de la oferta de terceros: universidades, centros de investigación y editoriales. Las cabeceras provinciales retuvieron para sí la evaluación de los cursos. Actualmente la regulación de las acciones de capacitación está a cargo de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente; específicamente en el área de formación docente está en contacto con las cabeceras provinciales.

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires¹⁰⁰ y las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba y San Luis, sostienen un sistema mixto: la capacitación que acuerdan y financia la nación, la que proponen sus mismos sistemas, y aquellas que proponen terceros, previa evaluación de la cabecera provincial. En las otras provincias razones de financiamiento hacen depender a la capacitación del financiamiento nacional. La propuesta de cursos, cuyos temas deben ir de acuerdo con las ya señaladas “prioridades provinciales”, son elevados por la cabecera provincial para obtener su aprobación definitiva en el área de formación docente. Las propuestas de terceros –universidades, institutos de investigación, editoriales– son evaluadas por las propias cabeceras provinciales.

La Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente tiene como objetivo, entre otras cosas, acordar y coordinar con las provincias y la Ciudad de Buenos Aires los procesos

⁹⁹ Serra, J. C. op. cit.

¹⁰⁰ La Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ofrece postítulos y cursos, busca brindar a los docentes una formación post-inicial que garantice el derecho de los docentes a una formación de excelencia, gratuita y vinculada a los problemas de nuestras escuelas. Estas ofertas tienden a “jerarquizar intelectual y profesionalmente a los docentes, fortaleciendo su formación pedagógica y cultural y profundizando en problemas particulares con profesores y temáticas de avanzada” (Serra, op.cit.).

de trabajo relacionados con la formación docente inicial y la capacitación, y proporcionar la asistencia técnica y financiera necesaria.¹⁰¹

3. PROGRAMAS SOCIALES, SUBSIDIOS

En cuanto a las condiciones laborales, la jornada semanal de trabajo frente a los alumnos es variada. La misma coincide con el tiempo destinado al dictado de las clases. En algunas experiencias particulares, se contemplan espacios institucionales rentados para otras actividades, tales como elaboración y desarrollo de proyectos, coordinación de áreas, constitución de consejos directivos, planificación de áreas o departamentos, consejerías de cursos, capacitación e investigación, aunque estos espacios son cada vez más reducidos debido a medidas de ajustes presupuestarios o porque dichos espacios no fueron utilizados con eficiencia.

El sistema salarial del país no es uniforme, registrándose una superposición de escalafones aun en organismos que pertenecen a una misma provincia. La remuneración mensual del personal docente en actividad se compone de:

- Asignación por el cargo que desempeña.
- Bonificación por antigüedad (que ha quedado congelada).
- Bonificación que intenta premiar la asistencia o el no uso de licencias denominado presentismo o productividad.
- Retribución por material didáctico.
- Bonificación por ubicación, por función diferenciada y por prolongación habitual de la jornada.¹⁰²

Además, se ha creado el Fondo Nacional de Incentivo Docente, según menciona el artículo 10 de la Ley 25.053/98, para brindar un mejoramiento de la retribución de los docentes de escuelas oficiales y de gestión privada subvencionadas, de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires.¹⁰³

¹⁰¹ Para más información acerca de las políticas de perfeccionamiento y actualización docente, ver la Consulta Nacional Docente realizada por CTERA en 2000: <http://www.ctera.org.ar/educacion/rtfs/consulta.rtf>

¹⁰² Estos ítem varían de una jurisdicción a otra.

¹⁰³ www.me.gov.ar, en BNM (Biblioteca Nacional del Maestro).

Las condiciones previsionales para los docentes que ingresaron a partir de 1994 están contempladas por el régimen de jubilación privada. Los anteriores tuvieron la opción de optar entre el régimen de reparto (estatal) o privado.

En relación a los programas sociales de apoyo a la tarea docente, en casi todas las provincias se otorgan incentivos materiales para fomentar el presentismo.

El gobierno de la Ciudad de Buenos Aires ofrece el Programa Pase Maestro, de gestión conjunta entre la Secretaría de Educación del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires con empresas y entidades con un alto sentido de responsabilidad social. Es un programa que expresa el reconocimiento al esfuerzo que ponen a diario los docentes en el desempeño de su tarea educativa y que ratifica, además, la prioridad que el Estado le da a la educación. Este programa fue concebido para facilitar al docente el acceso a la formación, la capacitación, la recreación y el uso de la tecnología.

CAPÍTULO III

¿QUÉ MIRAN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DEL SUBSISTEMA DE FORMACIÓN INICIAL Y CAPACITACIÓN DOCENTE?

1. POLÍTICAS DE EVALUACIÓN Y MONITOREO DE LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA

El Programa Nacional de Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado se ocupó del proceso de reforma y acreditación de los institutos de formación docente. La resolución N° 9 del 14/7/95 designó a la Dirección Nacional de Programas y Proyectos como la Unidad Técnica Operativa de la cabecera nacional. La propuesta nacional de formación docente lleva a cabo un proceso de acreditación.¹⁰⁴

Para la acreditación de instituciones no universitarias en la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) se acuerda la siguiente metodología de trabajo: sobre la base de los criterios establecidos en los documentos A-9 y A-11,¹⁰⁵ los términos de la primera acreditación se extenderán por un máximo de cuatro (4) años o una promoción. La primera acreditación, que consiste en la presentación de un proyecto educativo institucional, da cuenta de los procesos que se llevan a cabo en las instituciones para el logro de los parámetros acordados en el Documento Serie A, N° 14 del Consejo Federal de Cultura y Educación. Las posteriores acreditaciones de la misma institución podrán extenderse, como máximo, por seis años.

Esta propuesta refiere a una evaluación externa que dé cuenta de la calidad y factibilidad del proyecto educativo institucional, de la titulación de nivel superior, universitario y no universitario del personal directivo y docente de cada establecimiento; producción científica, académica, pedagógica y didáctica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos;

¹⁰⁴El Documento A9 (Res. CFC y E 36/94) establece los criterios que todas las instituciones de Formación Docente Continua deberán cumplimentar para acreditar en la RFFDC: El Documento A-11 (Res. CFC y E 52/96) precisa los criterios correspondientes a las instituciones que formen docentes para el tercer ciclo de la Educación General Básica y para la Educación Polimodal.

¹⁰⁵ Prerequisito fundamental. Previamente a la puesta en marcha del proceso de acreditación de instituciones en la RFFDC, las autoridades provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires diseñarán sus planes de desarrollo. Periodicidad de la acreditación. Las acreditaciones de las instituciones no universitarias de formación docente en la RFFDC serán, en todos los casos, por un período limitado. Cumplido dicho período, las acreditaciones deberán ser renovadas.

cantidad, características y resultados de las actividades de capacitación docente en servicio, organizadas por cada establecimiento; evolución histórica de la matrícula y de los índices de retención y de graduación de cada establecimiento; características de las relaciones entre cada establecimiento y la comunidad atendida.

La evaluación, en este contexto, opera como un instrumento más de regulación y supervisión, que permite a las instituciones reencauzar las acciones emprendidas, buscando fortalecer la autonomía de los IFD y responsabilizándolos por los resultados. Establecido el plan de desarrollo, las autoridades provinciales implementarán los medios para que las instituciones no universitarias de Formación Docente Continua presenten su respectivo proyecto institucional para el período 1998-2002.¹⁰⁶

2. PROCEDIMIENTOS PARA LLEVAR A CABO LA ACREDITACIÓN DE LOS IFD Y LA VALIDEZ NACIONAL DE LOS TÍTULOS Y ESTUDIOS DOCENTES

A partir de la Ley Federal de Educación, el Ministerio de Cultura y Educación y el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFC y E) reglamenta la puesta en marcha del proceso que se debe llevar a cabo para que la cabecera de cada provincia acredite los IFD y para que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MEC y T) conceda validez nacional a los títulos y estudios docentes otorgados por los IFD. Son dos procesos diferentes que cuentan con algunos puntos en común. Los procedimientos a desarrollar en cada caso son los siguientes:¹⁰⁷

2.1. PROCESOS DE ACREDITACIÓN

Las cabeceras provinciales deberán convocar a los IFD a realizar el proceso de acreditación. El IFD que lo desee deberá solicitarlo formalmente. A partir de dicha solicitud la cabecera seleccionará del Registro Nacional de Evaluadores¹⁰⁸ que conforman la Unidad de Evaluación Provincial (UEP). La cabecera inicia un expediente en el cual constan los datos del IFD, la autorización a la UEP para realizar la evaluación y el plazo para que la lleve a cabo. La UEP¹⁰⁹ concurrirá al IFD a fin de aplicar los procedimientos que le permitan evaluar

¹⁰⁶ Hasta 2004 inclusive, cada institución presentará un informe anual de avances al 31 de diciembre de cada año calendario de evaluación de la implementación del proyecto institucional. Las autoridades respectivas analizarán y evaluarán los informes y acordarán los ajustes que garanticen el cumplimiento de las prescripciones de la LFE, la LES y los acuerdos del CFC y E.

¹⁰⁷ Procedimientos para llevar a cabo la acreditación de los IFD y la validez nacional de los títulos y estudios docentes. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Capacitación Docente. MC y E.

¹⁰⁸ Un grupo de especialistas (tres como mínimo y siete como máximo, ninguno de ellos podrá tener alguna vinculación laboral con el IFD a evaluar).

¹⁰⁹ Las acciones y las funciones de las UEP se enuncian en la resolución N° 83/98

el grado de cumplimiento de los criterios y parámetros de calidad establecidos en la Res. CFC y E 63/97. Luego la UEP formulará la recomendación que crea conveniente y lo informará al IFD y a la cabecera provincial. Los dictámenes pueden ser de tres tipos:

- Recomendación de aprobación plena (sin objeciones).
- Recomendación de aprobación con reservas (se exigen en determinado plazo adecuaciones respecto de algunos parámetros y finalizado ese tiempo, la UEP procederá a evaluar nuevamente los parámetros y elaborará un nuevo dictamen de aprobación plena o anulará la aprobación con reservas).
- Recomendación de no aprobación.

La acreditación que se realice de un IFD es por un período limitado, luego debe ser renovada; la primera acreditación dura cuatro años y al renovarse las posteriores podrán ser de seis años como máximo. La cabecera provincial formaliza a través de una resolución provincial el dictamen sobre la acreditación del IFD propuesto por la UEP. Tanto la resolución provincial como el dictamen deben ser incorporados al expediente abierto en el inicio de este procedimiento. Las cabeceras provinciales deben enviar la información sobre los IFD acreditados al Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, a fin de que este construya una base de datos, que podrá ser consultada por distintos usuarios en la que figuren los datos de los IFD³ acreditados.

2.2. PROCEDIMIENTOS PARA OBTENER VALIDEZ NACIONAL DE LOS TÍTULOS Y ESTUDIOS DOCENTES OTORGADOS POR LOS IFD

Es facultad del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología otorgar validez nacional a los títulos y estudios docentes.¹¹⁰ A fin de cumplir con esta norma se deben llevar a cabo varios pasos que se detallan a continuación. En primer lugar, la cabecera provincial debe convocar a los IFD que se hallan acreditados o en proceso de acreditación a realizar el procedimiento de aprobación de carreras.¹¹¹ El IFD solicitará formalmente que se evalúen las carreras, para lo cual la jurisdicción convocará a los especialistas del Registro Nacional de Evaluadores¹¹² y se conformará la Unidad de Evaluación Provincial (UEP).¹¹³ La UEP¹¹⁴ concurrirá al IFD a fin

¹¹⁰ El decreto N° 1276/96 del Poder Ejecutivo Nacional establece el régimen a través del cual el MC y E otorgará validez nacional a los títulos expedidos por establecimientos estatales y privados reconocidos y los plazos para que los IFD realicen los trámites correspondientes. Los plazos fueron modificados por el decreto 353/02.

¹¹¹ La resolución N° 63/97 establece los parámetros que deberán cumplimentar para la acreditación ante la RFFDC.

¹¹² El registro estará integrado por profesionales propuestos por el Mc y E, por las provincias y las unidades académicas, y deberá ajustarse a los procedimientos enunciados en la Resolución N° 83/98

¹¹³ Los criterios de organización y funcionamiento de las UEP se enuncian en la Resolución N° 83/98

¹¹⁴ Las acciones y las funciones de las UEP se enuncian en la resolución N° 83/98.

de evaluar el grado de cumplimiento de los criterios y parámetros. Luego la UEP formulará la recomendación que crea conveniente y lo informará al IFD y a la cabecera provincial. Tal como en los procesos de acreditación, los dictámenes pueden ser de tres tipos: recomendación de aprobación plena, recomendación de aprobación con reservas, recomendación de no aprobación. La cabecera provincial debe expedir una resolución provincial en la que conste el dictamen de la UEP sobre la carrera evaluada.

La cabecera provincial debe enviar una nota solicitando a la Unidad de Validez Nacional de Títulos y Estudios del MEC y T la validez nacional del título docente. Dicha unidad debe girar la documentación a despacho para que se inicie el expediente y sea mandado a la *Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente* para que se realice el correspondiente análisis, pedido de documentación faltante y elaboración de informe técnico

El Área de Formación Docente es la encargada de establecer la comunicación con las jurisdicciones para todas las consultas necesarias así como para los pedidos de información y/ o documentación faltante para la elaboración del informe técnico del expediente. En este se constatará que la carrera por la que se solicita validez nacional del título que otorga haya tenido dictamen favorable por UEP, que la jurisdicción haya emitido la normativa correspondiente y que el IFD donde se cursa esté acreditado o en proceso de acreditación. En este punto cabe consignar dos casos posibles para los cuales se autorizará la implementación provisoria de la carrera y se otorgará validez nacional a los títulos para la cohorte en curso.

Posteriormente se envía el informe técnico a la provincia para constatar la exactitud de los datos de las carreras y verificar la falta de algún dato. Una vez que la provincia confirma los datos a la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, se prepara un Proyecto de Resolución de Validez Nacional que se gira conjuntamente con el informe técnico y el expediente a la Unidad de Validez Nacional de Títulos y Estudios, la cual continuará el trámite, que concluye con la firma de la resolución por parte del ministro y la correspondiente autenticación y certificación.¹¹⁵

¹¹⁵ Procedimientos para llevar a cabo la acreditación de los IFD y la validez nacional de los títulos y estudios docentes. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Capacitación Docente. MC y E.

2.3. PROCESOS DE ACREDITACIÓN DE LOS CURSOS DE CAPACITACIÓN

Cada provincia designó una comisión evaluadora integrada por “profesionales de notable trayectoria”.¹¹⁶ Esta comisión dictaminaba la admisión de las ofertas y “determinaba el orden de prelación sugerido conforme a sus respectivos méritos”.¹¹⁷ La cabecera jurisdiccional de la red elaboraba la propuesta de adjudicación, que aprobaba la máxima autoridad educativa provincial.¹¹⁸ La Secretaría de Programación y Evaluación, por su parte, podía enviar veedores y supervisar el proceso de adjudicación.

La cabecera nacional de la red diseñó una serie de dispositivos para regular la oferta de cursos. Los criterios de evaluación se centraron en la calidad de los cursos. La resolución N° 193 de 1996 dispuso los contenidos por área y los lineamientos metodológicos par la ejecución de los cursos de la Educación General Básica (EGB), por ejemplo, que se contemplan en los pliegos de la convocatoria. En los cursos se priorizaron temas relacionados con la implementación de los Contenidos Básicos Comunes.¹¹⁹ Tecnología, Sujeto de Aprendizaje y cursos de Enfoques Institucionales. Se establece que es obligatorio que los capacitados sean evaluados (debe figurar en la presentación de la convocatoria el modo en que se evaluará a los participantes de las acciones).

¹¹⁶ Res.111, Art. 13.

¹¹⁷ Res.111, Anexo Art. 14.

¹¹⁸ Res..111, Anexo. Art. 15 y 16.

¹¹⁹ Res. N° 193/96 SPEE.

CAPÍTULO IV

¿QUIÉNES FINANCIAN Y QUÉ ES LO QUE SE APOYA?

1. FINANCIAMIENTO ESTATAL ¹²⁰

El sector público aporta entre las dos terceras y las cuatro quintas partes del gasto total en educación en Argentina.

El Instituto de Crédito Educativo del MCE desarrolla una política de becas y subsidios para los niveles no universitarios. En el último año se asignaron para las Fuerzas Armadas 297 becas para estudios. Se otorgaron 3.246 becas en todo el país, distribuidas del siguiente modo: Capital Federal, 410; Buenos Aires, 698; Catamarca, 58; Chaco, 70; Chubut, 12; Córdoba, 248; Corrientes, 63; Entre Ríos 300; Formosa, 41; Jujuy, 50; La Pampa, 15; La Rioja, 181; Mendoza, 108; Misiones, 26; Neuquén, 13; Río Negro, 10; Salta, 83; San Juan 81; San Luis 84; Santa Cruz, 7; Santa Fe, 202; Santiago del Estero, 222; Tierra del Fuego, 20; y Tucumán, 244.

En cuanto al financiamiento de la educación universitaria, el Instituto Nacional de Crédito Educativo y las distintas universidades concurren al otorgamiento de ayudas para el desarrollo de estudios en el nivel superior. En año 2003, se otorgaron 734 ayudas distribuidas del siguiente modo: Universidad de Buenos Aires, 79; de Catamarca, 3; del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 7; del Comahue, 4; de Córdoba, 144; de Cuyo, 13; de Entre Ríos, 13; de La Pampa, 8; de la Patagonia, 8; de La Plata, 65; del Litoral, 7; de Lomas, 10; de Mar del Plata, 1; de Misiones, 27; del Nordeste, 23; de Río Cuarto, 52; de Rosario, 15; de Salta, 4; de San Luis, 41; de Santiago del Estero, 5; del Sur, 1; Tecnológica Nacional, 33; de Tucumán, 16; de San Juan, 40; de Luján, 1; de La Rioja, 45; Argentina de la Empresa, 1; Católica de Cuyo, 3; Católica de Santiago del Estero, 8; de Morón, 1; Juan Agustín Maza, 4.

Este aspecto se completa con las ofertas y posibilidades de ayuda económica que las mismas universidades proveen a los estudiantes y que no están debidamente cuantificadas, por lo que no han podido ser reflejadas en este informe.

¹²⁰ www.oei.es

De todos modos, no hemos encontrado información acerca del financiamiento estatal destinado específicamente a formación docente.

2. FINANCIAMIENTO INTERNACIONAL

En la última década un importante monto de la Cooperación Externa se destinó al área de educación para colaborar con la implementación de la Ley Federal de Educación. Estos fondos se concentraron tanto en la mejora de la infraestructura y equipamiento, como en el fortalecimiento del área de recursos humanos, a través de capacitación y contratación de expertos. Entre ellos podemos mencionar:

- *Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación (PROFOR).*¹²¹ Sus objetivos son los siguientes:
 - Formación de profesionales para la sustentabilidad de la transformación educativa.
 - Capacitación de cuadros para gerenciar y liderar el proceso de cambio institucional.
 - Capacitación en técnicas de gestión.

El programa ha desarrollado tres líneas de acción que permitirán contar con un número importante de especialistas en diversas áreas de la educación de todas las jurisdicciones y dar respuesta a la creciente tendencia a la profesionalización de los ministerios provinciales: capacitación, formación-acción y formación.

- *Programa de Reforma e Inversión en el Sector Educación (PRISE).*¹²² El objetivo de este programa ha estado orientado a fortalecer la implementación de la Ley Federal de Educación apoyando a los gobiernos provinciales para: a) mejorar la calidad y ampliar la cobertura de la Educación Inicial y General Básica, con particular atención de los grupos más necesitados de la población y b) aumentar la eficiencia y equidad del sistema educativo mediante la aplicación eficaz de la Ley Federal de Educación. El Contrato de Préstamo 845/OC-AR fue firmado el 5 de abril de 1995 por un monto total de 600 millones de dólares de los cuales 300 millones son los recursos aportados por el Banco Interamericano de Desarrollo y otros 300 millones la Nación. A modo de ejemplo, los estudios que llevaron a la transformación de los Institutos de Formación

¹²¹ Página consultada www.profor.mcy.gov.ar

¹²² Página consultada www.ucnpfe.mcy.gov.ar/PRISE

Docente de la provincia de San Luis, así como algunos de los contratos de especialistas para la transformación de la Formación Docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, fueron financiados en parte con estos fondos.

- *Programa de descentralización y mejoramiento de la educación secundaria (PRODYMES).*¹²³ Este proyecto tiene por objeto: (a) fortalecer la capacidad institucional de los ministerios de Educación provinciales bajo el sistema de descentralización; (b) incrementar la calidad y eficiencia de la Educación Secundaria de los Ministerios de Educación Provinciales; y (c) incrementar/mejorar la capacidad física con el fin de asistir a la población estudiantil de una manera más eficaz. Este proyecto está compuesto por siete subproyectos, incluyendo tres componentes: fortalecimiento institucional; mejoramiento de la calidad educativa; y mejoramiento de la infraestructura. Dentro de este marco general, cada provincia ha desarrollado una propuesta que apunta a satisfacer sus propias necesidades. El monto asignado fue de 115.500.000 millones de pesos y la fecha de inicio del mismo fue el 12/03/97 y su finalización el 30/04/04.
- *Biblioteca Profesional Docente.* Entre 1997 y 1999 se instaló una Biblioteca Profesional del Docente por escuela. Este proyecto consistió en abastecer a las instituciones educativas del país de un amplio material bibliográfico y guías de lectura.

También existen diversas becas otorgadas por gobiernos extranjeros, destinadas a estudiantes que quieran realizar estudios superiores en el exterior. El Ministerio de Educación, Ciencia, Deporte y Cultura del Gobierno de Japón, por ejemplo, ofrece becas a docentes extranjeros que deseen estudiar en universidades japonesas a fin de desarrollarse profesionalmente.¹²⁴

A continuación mencionaremos dos organismos internacionales que realizan aportes en materia de formación docente.

La Organización de Estados Americanos (OEA)¹²⁵ desde 1988 hasta la actualidad publica la *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, publicación cuatrimestral en la cual se presentan experiencias de innovaciones educativas. La misma es de distribución gratuita y cuenta también con una versión digitalizada.

¹²³ Página consultada www.bancomundial.org.ar

¹²⁴ http://www.me.gov.ar/becas/j_docente.html

¹²⁵ www.me.gov.ar/publicaciones.

Por otra parte, a través de la Dirección de Cooperación Internacional en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, la OEA organiza reuniones e intercambios entre funcionarios y/ o docentes, entre los cuales vale la pena mencionar los siguientes:¹²⁶

- *Educación para Sectores Sociales Prioritarios.* El énfasis del proyecto está puesto en impulsar políticas compensatorias y programas orientados hacia la educación básica, con especial atención en la educación de la mujer, discapacitados y educación inicial en poblaciones vulnerables.
- *Profesionalización de administradores y profesores de educación.* El proyecto da continuidad a diversos esfuerzos nacionales y regionales para valorizar la docencia mediante nuevas estrategias de formación, presenciales o basadas en modernas tecnologías de información y comunicación.
- *Refuerzo de la gestión educativa y desarrollo institucional.* A través de este proyecto se propuso identificar y sistematizar experiencias de reforma de la gestión educativa.
- *Educación para el trabajo y desarrollo de la juventud.* El proyecto pretende contribuir a la reforma educativa a través de la sistematización de experiencias, vinculando mercados laborales locales y el currículum educativo. Sus actividades apoyarán el diseño de programas de capacitación docente.
- *Educación para la ciudadanía y sostenibilidad en sociedades multiculturales.* Este proyecto constó de cuatro módulos: Educación básica para menores migrantes; Educación intercultural-bilingüe: Educación para la ciudadanía; y Educación ambiental para la sostenibilidad a nivel regional.

Por otra parte, la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI)¹²⁷ publica cuatrimestralmente la *Revista Iberoamericana de Educación*, en la cual se presentan artículos sobre las grandes tendencias en educación.

La OEI,¹²⁸ a través de un convenio con la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, participa en la gestión del *PROMESbA* (Programa de mejores egresados de escuela media a la docencia) mediante el desarrollo, ejecución, seguimiento y

¹²⁶ www.oas.org

¹²⁷ www.oei.es

¹²⁸ <http://www.campus-oei.org/memoria/memoria10.pdf>

evaluación de sus acciones. La participación de la OEI se hace efectiva por su asistencia técnica en todo lo relativo a la gestión y evaluación del programa. También se realiza en el campo de la formación y del perfeccionamiento docente, la investigación, la edición de publicaciones, la organización de actividades especiales, los simposios, coloquios, talleres y seminarios, la gestión operativa y la contratación de expertos. Asimismo, la OEI asigna becas, incentivos u otro tipo de apoyos a la actividad docente en el marco del programa, y ejecuta trabajos de consultoría a fin de garantizar la calidad de las acciones y los productos del PROMESbA.

Entre las líneas de cooperación de la OEI¹²⁹ (2003/2004), que cuenta con la participación Argentina, se destaca la de la “Condición y profesión docente”. El objetivo de la misma está centrado en la elaboración y puesta en marcha de un plan de cooperación iberoamericana sobre formación y profesionalización docente. La primera etapa contempla un diagnóstico de la formación inicial y continua de los docentes en las áreas curricular e institucional. Los principales componentes del bienio 2003-2004 son los siguientes:

- Conformación de redes para la elaboración y ejecución de proyectos en áreas de formación y capacitación de los ministerios e instituciones de formación docente.
- Realización de seminarios y foros subregionales para generar espacios de intercambio y de discusión sobre la práctica docente.
- Diseño de un plan integral de cooperación en materia de formación docente.

¹²⁹ www.oei.es/oeiba/ba (OEI-programación)

SEGUNDA PARTE

CHILE

INTRODUCCIÓN

¿PARA QUÉ SISTEMA SE FORMAN LOS DOCENTES?

Previo a 1920, la educación era la política social por excelencia, por su carácter gratuito y universalista, garantizada desde 1860 por la Ley de Instrucción Primaria que establecía las bases del sistema público de educación. Se invertía en ella la totalidad del gasto social. A partir de 1920, la evolución de las políticas educativas en Chile atravesó cuatro grandes períodos, que se describirán a continuación.¹³⁰

1. PERÍODO 1920 / 1932

En 1920, con la presidencia de Arturo Alessandri Palma, Chile inicia una época de fuerte participación del Estado en el financiamiento de las políticas sociales, agregando a la educación la prestación directa de salud y seguridad social. Si bien una de las características de la época era una fuerte asociación entre los beneficios de la seguridad social y la inserción laboral, la política educativa, en cambio, estaba caracterizada por el universalismo y la obligatoriedad, lo que provocó la consecuente ampliación de la matrícula. La Ley N° 3654 de 1921 de Educación Primaria Obligatoria aseguró cuatro años de escolaridad para niños y niñas.

Una vez sancionada la reglamentación de la obligatoriedad, el Estado se hizo cargo del funcionamiento y la gestión del sistema, a través del Ministerio de Educación Pública. Este se financiaba con fondos del presupuesto nacional, administraba las escuelas públicas y privadas (subsidios) y los sueldos de los docentes. El currículum era homogéneo para todo el territorio y enfatizaba la formación científico-humanística sin relacionarla con la inserción del alumno en el mercado de trabajo. En 1929, la escolaridad obligatoria es elevada a seis años.

¹³⁰ Razinski, D.: "Estado de bienestar y políticas sociales en Chile". Cieplan-Corporación de Investigaciones Económicas para América Latina- Mimeo, Chile, 1990.

2. EXPANSIÓN DEL SISTEMA 1932 - 1973

Durante este período, debido a las desfavorables condiciones internacionales, el Estado fomenta la industrialización sustitutiva de importaciones e incentiva la demanda interna.

Las políticas educativas estaban orientadas a la ampliación de la matrícula, tratando de incorporar a sectores de menores recursos. En 1953, se creó la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), organismo destinado a atender con raciones alimenticias y útiles escolares a aquellos estudiantes que lo necesitaran.

Desde 1927 hasta 1964 la estructura del Ministerio de Educación Pública no sufrió modificaciones. En 1964, se inició un proceso de modernización del sector, cuyos puntos salientes son la incorporación de la educación preescolar y la modificación de los contenidos curriculares. En 1965 la escolaridad obligatoria se elevó a ocho años.

Además, se intentó una desconcentración de la administración, implementando una regionalización del sistema educativo, otorgando funciones administrativas y pedagógicas a las regiones.

En este lapso se observa un aumento de la tasa bruta de la matrícula, cumpliéndose con esto el objetivo de la política educativa. De todos modos aparecen grandes diferencias regionales y por tipo de establecimiento (público, privado, urbano, rural), así como problemas internos al sistema: ingreso tardío, repitencia y desgranamiento.

Entre 1970 y 1973 no se hicieron modificaciones en la estructura y funcionamiento del ministerio, poniéndose el acento en llevar a cabo políticas para incorporar a aquellos sectores que tenían dificultades para el acceso. La educación básica absorbió un 57% del gasto total de educación.

La educación superior -arancelada- amplió su matrícula notablemente, debido al sistema de "universidad abierta", que consistía en ingreso irrestricto y un sistema de becas para estudiantes con menores recursos económicos.

3. PERÍODO 1973 - 1980

El gobierno militar que tomó el poder en 1973 impulsó un modelo económico de corte monetarista.

En el ámbito educativo las reformas administrativas estuvieron orientadas hacia la transferencia de escuelas de los tres niveles - Inicial, Básico y Medio - a las municipalidades. El Decreto 3063/80 faculta a los municipios a administrar servicios públicos, entre ellos los educativos, quedando los aspectos técnicos y remunerativos a cargo del Ministerio nacional. Éste conservó a su cargo la función supervisora y se instituyeron pruebas de evaluación de calidad.

4. PERÍODO 1980 - 2002

Durante este tiempo la educación continuó su expansión cuantitativa. Se incentivó la creación de jardines maternos y educación preescolar y, en 2002, la obligatoriedad se extendió a los doce años. La cobertura educativa era, según datos del censo 1996, de un 98,2% de los niños de 6 a 13 años y un 85,9% para los adolescentes de 14 a 17 años.

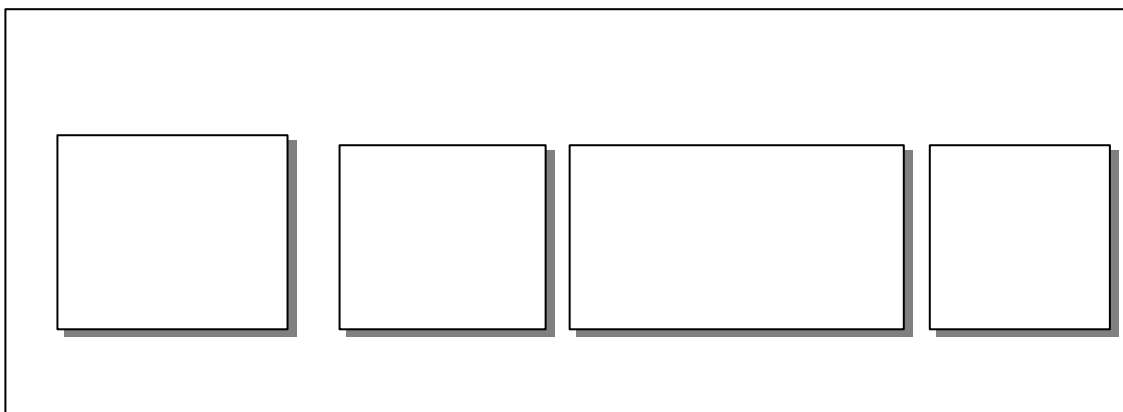
En 1990 se sanciona la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, que enmarca las acciones tendientes a lograr una cobertura total del sistema y un aumento de la calidad educativa a través de programas destinados a atender la diversidad. Esto provee un marco legal para la creación de programas tales como el *Programa 900 Escuelas, Rural Básica e Intercultural Bilingüe*, entre otros.

El Estado conserva funciones normativas, evaluativas, de supervisión, apoyo técnico, de financiamiento y control. La competencia de los planes es de nivel nacional.

Existen tres tipos de establecimientos educacionales: los municipales, que representan un 53,7% de la matrícula escolar, financiados por el Estado y administrados por los municipios; los particulares subvencionados, que representan un 35,8% de la matrícula, se financian con la subvención por alumno que otorga el Estado y son administrados por el sector privado; y los particulares pagados, que operan solo en base a las contribuciones de los padres y representan un 8,9% de la matrícula escolar. El resto, 1,6% de la matrícula, corresponde a corporaciones de administración delegada (establecimientos técnico-profesionales), financiadas por el Estado y administradas por el sector privado. (Mizala y Romaguera, 2002)

Cabe destacar especialmente la fuerte expansión de la educación superior durante la última década:

En Chile si bien la educación superior se mantuvo restringida hasta 1990, se debe resaltar el crecimiento expansivo entre 1990 y 1999, la matrícula en la educación postsecundaria creció de 250.000 estudiantes a 420.000 en la década, lo que significa un incremento del 68,3% (Armanet, 2000). A su vez las instituciones de educación superior se multiplicaron casi por 40 veces en 10 años, tanto en forma forzada las universidades estatales como por una explosión de instituciones privadas: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. (Lolas, 1998)



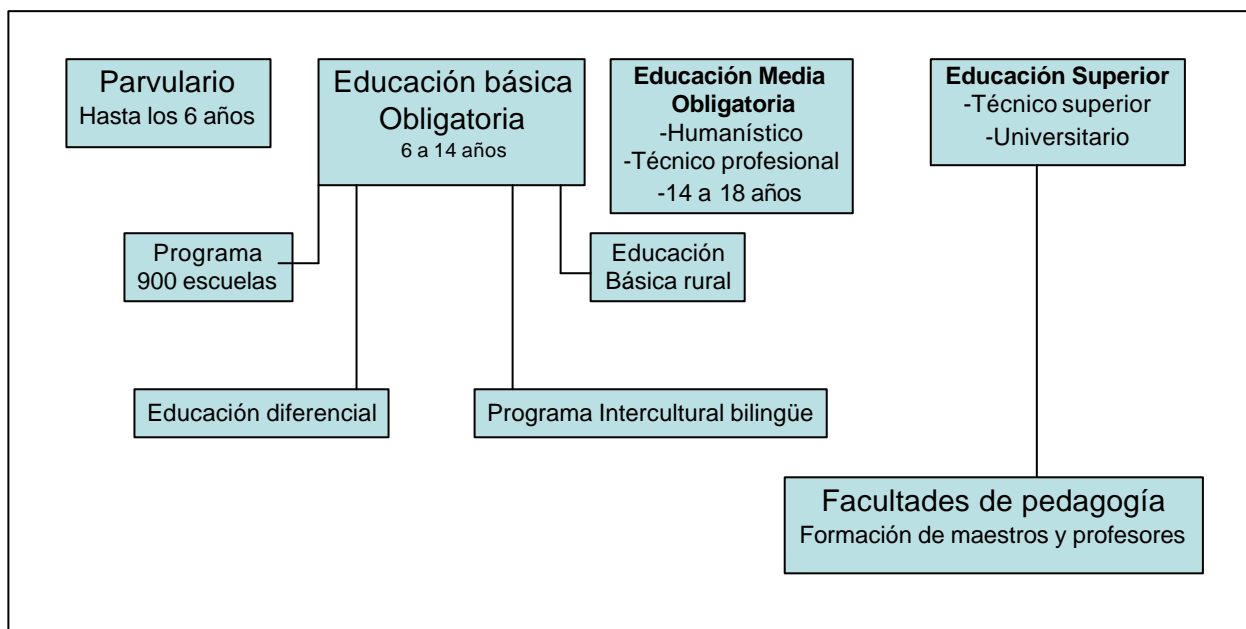
5. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO ¹³¹

El sistema educativo se organiza en:

- *Nivel Inicial* (parvulario), que atiende niños menores de seis años, mediante una diversidad de instituciones y redes públicas y privadas.
- *Nivel Básico* obligatorio, de ocho grados, brindado en escuelas municipales o privadas.
- *Nivel Medio* obligatorio, de cuatro grados, que se ofrece en liceos, con dos modalidades (científico-humanista, de tipo general, y técnico-profesional, que combina estudios generales y formación para el trabajo).
- *Nivel Superior*:
 - Nivel PostSecundario en Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica.
 - Carreras de grado y postgrado impartidas en universidades públicas y privadas.

¹³¹ Tomado de la página oficial de MINEDUC: www.mineduc.cl (visitada en agosto de 2003)

La formación de docentes para la Educación Inicial (parvularia) y Básica se realiza en universidades e institutos profesionales. La formación de docentes de Enseñanza Media se realiza en universidades públicas y privadas.



6. EL SISTEMA EN CIFRAS

a) Población. Último Censo 2002 ¹³²

Total de población	15.116.435
Total población urbana	13.090.113
Total población rural	2.026.322
Población de 5 a 19 años	4.195.930

¹³² www.censo2002.cl/

b) Matrícula de Educación Inicial, Básica y Media (niños y jóvenes). Año 2000 ¹³³

Total de población escolarizada de 5 a 18 años	3.508.509
Total de Educación Inicial (parvularia):	277.361
Total alumnos Educación Especial:	52.608
Total alumnos Educación Básica:	2.355.594
Total alumnos Educación Media:	822.946

c) Total de Docentes discriminados por género:

Hombres	43.268
Mujeres	101.109
Total	144.377

d) Total de docentes y directivos discriminados por nivel:

	Educación Parvularia	Educación Básica	Educación Especial	Educación Media
Aula	9.920	73.703	4.820	34.807
Función directiva	220	5.772	384	3.012
Total	10.140	79.475	5.204	37.819

e) Matrícula de enseñanza (1970-2000):

Año	Enseñanza Inicial	Enseñanza Primaria	Enseñanza Secundaria
1970	60.000	2.040.000	302.000
1980	175.000	2.185.000	538.000
1990	220.000	1.991.000	720.000
1995	283.061	2.149.000	679.000
1997	290.000	2.241.000	739.000
2000	270.361	2.355.594	822.946

¹³³ Fuente: www.mineduc.cl. MINEDUC. División de planificación y presupuesto.

Si observamos el sostenido aumento de la matrícula en los últimos 30 años, vemos un crecimiento notable en los niveles inicial y medio. La constante en la matrícula de Educación Básica se explica por la amplia cobertura que ya se había alcanzado en los años setenta.

CAPITULO I

¿CÓMO SE LLEGA A SER DOCENTE TITULADO?

1. HISTORIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación de maestros en Chile se inicia en 1813 cuando surge el Reglamento de Maestros de Primeras Letras. Aunque este no establecía condiciones para formación inicial, sí fijaba requisitos para su desempeño, que incluían concursos y exámenes para acceder al nombramiento.

Si bien ya existían escuelas y colegios docentes, recién en 1842, Domingo Faustino Sarmiento impulsó la Escuela de Preceptores de Santiago, que posteriormente se transformaría en un modelo de formación de maestros para América Latina. En 1854, se crea la primera Escuela Normal de Mujeres¹³⁴. “Sin embargo, el oficio de docente siguió mayoritariamente en manos de personas improvisadas que se encargaron de la precaria, restringida pero no despreciable oferta educativa que hacían la sociedad y el Estado chilenos entre los años cuarenta y noventa y 90 del siglo XIX”. (Ávalos, 2002, pág. 16)

La formación que recibían en las Escuelas Normales era ligeramente más exhaustiva que la de la Escuela Primaria. Muchos profesores de Escuela Secundaria no poseían una formación específica ni disciplinaria para ejercer la docencia, ya que los primeros egresados de la Normal de Hombres no ejercieron la docencia y fueron pocas las egresadas de la Normal Femenina.

La precariedad de la capacitación de los maestros llevó a plantear un sistema de “formación en servicio”, estructurado a través de dos estrategias:

- La visita de los supervisores de instrucción primaria, que eran responsables administrativos de la red escolar en el ámbito departamental o provincial, pero sobre todo debían normalizar las prácticas docentes y transmitir a los preceptores saberes y competencias.

¹³⁴ Ávalos, B.: “Profesores para Chile. Historia de un proyecto”, Ministerio de Educación, Chile, 2002.

- La formación en servicio se promovió a través de los Ejercicios de Maestros. Los docentes iban realizando actividades pautadas, logrando de esta forma una base de contenidos y procedimientos compartida por todos.

Esta modalidad de formación en servicio se instala tempranamente en el sistema docente y es hasta fin del siglo XIX la única alternativa válida para la formación de los maestros.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, el sistema educativo se expande y muchos niños y jóvenes se integran al sistema. En 1879, se dicta la *Ley de Reforma de la Educación Secundaria y Superior* que crea la carrera del maestro secundario. En 1883, se sanciona la *Ley para la Educación Primaria y Normal*. Esta preveía recursos económicos para construir escuelas y contratar personal extranjero, además de estimular la capacitación de los maestros en el exterior. En el plan de 1883 se extiende la carrera de formación docente a cinco años, y en 1890 se introduce por primera vez la distribución horaria y la secuencia de las asignaturas comunes.

Los pedagogos alemanes, de fuerte influencia herbartiana, que habían llegado en 1885, trajeron aires de “modernidad” y nuevas concepciones sobre cómo enseñar.

En 1890, se crea el Instituto Pedagógico para formar profesores de Enseñanza Media, dependiendo del Ministerio de Instrucción, debido a las resistencias encontradas en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile; luego pasa a depender de esta universidad.

En 1913 se acentúan los contenidos de la formación pedagógica.

Durante las primeras décadas del siglo XX, con la fundación de un conjunto de nuevas escuelas normales estatales y normales privadas católicas, la profesionalización se consolida. Más del 80% de los docentes estaban empleados por el Estado, “formados, jerarquizados y movilizadas como servidores públicos, también, protegidos por el Estado que, si bien no los remuneraba adecuadamente, les otorgaba seguridad y legitimidad ante la sociedad”. (Ávalos, 2002)

Un rasgo de esta formación era la uniformidad, que “escondía la opción por la homogeneidad y la no consideración de la diversidad fundante del normalismo”. (Ávalos, 2002, pág. 24)

Los reformistas de 1928 legislaron para transformar las escuelas normales en escuelas de Profesores Primarios, que gradualmente se convertirían en post secundarias, haciendo juego con la decisión de convertir al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en Escuela de Profesores Secundarios. La idea era crear una escuela única de pedagogía o de formación unificada de docentes, con el fin de integrar toda la formación inicial en un solo tipo de institución radicada en la universidad, para no segmentar la formación docente. Esta idea no logró asentarse, pero persistió en el ideario y en los programas reformistas de gremios y de la izquierda, “hasta que paradójicamente la implantó la derecha armada en 1973/1974”. (Avalos, 2002, pág. 25)

En los años cincuenta y comienzos de los sesenta se instala la discusión acerca de si la formación docente para maestros debía permanecer en el nivel postprimario o pasar a ser postsecundaria, para acercarse a la de profesores de escuela secundaria que ya estaba en la universidad. Los normalistas ya habían avanzado en esa dirección en los años treinta, cuando instalaron la formación de maestras parvularias en las escuelas normales como ciclo postsecundario de dos años de duración. La formación de maestros de nivel postsecundario tiene varios antecedentes: la Universidad de Concepción creó carreras universitarias para la formación de profesores primarios; la Escuela Normal de Santiago creó la “vespertina” que trabajaba con egresados de media que combinaban estudio y trabajo. En 1967, el gobierno de Frei decreta la conversión de las escuelas normales en postsecundarias.

Con respecto a la formación para profesores secundarios, el Instituto Pedagógico se caracterizó desde sus inicios por una formación disciplinar intensa en manos de especialistas que producían conocimiento en sus propios campos. Se reforzó la formación pedagógica con diversas modalidades de práctica. Un indicador de su excelencia académica es que recibía importante cantidad de alumnos extranjeros, especialmente latinoamericanos. Monopolizó hasta los años cuarenta la formación de profesores secundarios en Chile y su organización curricular fue modelo para las universidades privadas que querían formar profesores secundarios. Con la expansión territorial de la Universidad de Chile se crean nuevas carreras de este tipo fuera de Santiago, incluso independientes. Ante las demandas del sistema aparecen otras unidades dentro de la Universidad de Chile que crean carreras de formación docente, así como también surgen otras universidades con este tipo de oferta.

Entre los y 1980 la formación de profesores secundarios no tuvo cambios significativos. El Consejo Nacional de Formación Docente -creado en los primeros años del régimen militar- tuvo el propósito de unificar procesos académicos que tendían a la heterogeneidad. Las escuelas normales fueron suprimidas y la formación de los profesores de Educación Básica

fue delegada a las universidades. Desde entonces la formación de docentes de todos los niveles escolares es responsabilidad exclusiva de las instituciones de educación superior.

Entre 1980 y 1981 se dictaron normativas y se iniciaron reformas institucionales que modificaron la educación superior chilena, incluyendo facultades y departamentos de educación y las carreras de formación inicial de profesores de todos los niveles. “El propio Estado rebajó el estatus de las carreras de pedagogía al encuadrarlas en los institutos profesionales estatales, conocidos como Academias Superiores de Ciencias de Pedagogía”. (Ávalos, 2002, pág. 27)

Además, se crea el Colegio de Profesores, aunque su función fue desvirtuada por las condiciones impuestas por el contexto. Conceptualmente, la formación de profesores se ubica fuera de la esfera de las universidades, se reinstalan viejos esquemas autoritarios, se intenta deslindar la formación de profesores de otras carreras y espacios de producción de conocimiento. Al “rebajar” las carreras pedagógicas, el gobierno militar influyó no solo en su imagen y estatus sino que las identificó con los dominios estrechamente técnico-metodológicos del trabajo docente. El saber pedagógico se presentaba recortado como saber instrumental, funcional a una concepción autoritaria. “Las rejas y la proliferación de ‘guardias azules’ manifestaron físicamente el sentido de clausura en torno al lugar de formación”. (Ávalos, 2002, pág. 35)

La formación de profesores de Educación Secundaria se vio más perjudicada que la de maestros y maestras para la Educación Básica.

En la década del noventa, como reflejo de una nueva concepción de profesionalización, se busca crear capacidad para generar respuestas a diversos problemas y situaciones emergentes e imprevisibles, lo que supone una formación básica de nivel superior y autonomía intelectual e institucional.¹³⁵ Siguiendo este replanteo, en 1987 se produce la conversión de las dos Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas (Santiago y Valparaíso) en Universidades de Ciencias de la Educación.

En lo conceptual esto implicó en cierto modo una vuelta al reconocimiento de esta formación como universitaria. Esto, según Ávalos, tuvo menos fuerza simbólica que lo dispuesto por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley 18.962/90), publicada el último día del

¹³⁵ Fernández Anguita, 2001, citado por Ávalos, op.cit., 2002.

gobierno militar, que establecía que los profesores debían tener grado académico de Licenciatura, previo a la obtención de su título profesional.

2. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE LOS DOCENTES

Según el Ministerio de Educación: "hoy día la profesionalización docente tiene varias peculiaridades, que a la vez, son también dificultades" (www.mineduc.cl):

- Algunas de las universidades donde se forman los docentes todavía no están al día con las exigencias del nivel de conocimientos de "segunda generación". Además, gran parte de los docentes no posee una cultura de "perfeccionamiento profesional", o sea que no siempre están al día en el avance del saber.
- Los docentes siguen siendo una suerte de "trabajadores" al servicio de instituciones públicas o de empresas privadas, por lo cual su organización profesional se asemeja más a la de un sindicato laboral que a un gremio profesional.
- La docencia no es una ocupación de élite, sino una ocupación masiva, financiada principalmente con recursos públicos. Por este motivo, sus remuneraciones -aun cuando han crecido más de un 15% desde 1990 a la fecha - aun son insuficientes y altamente costosas para el Estado.
- La docencia se ejerce al interior de establecimientos que todavía tienen una organización burocrático-autoritaria y relativamente uniforme, en los que es difícil ejercer autonomía y responsabilidad profesional.
- La docencia es una profesión altamente "femenina". Por eso las profesoras cargan por lo general con un doble rol (las exigencias del trabajo y del hogar) "y con una cultura de pasividad y subordinación, que operan en contra de la autonomía, la excelencia científico-técnica y el protagonismo social que son propios de una profesión fuerte". (www.mineduc.cl)

3. INSTITUCIONES FORMADORAS: JURISDICCIÓN Y DEPENDENCIA ¹³⁶

Desde fines de los años noventa, la formación docente se desarrolla en 36 universidades públicas y privadas, y en 10 institutos profesionales. En este último caso, solo para formación inicial y básica. La mayoría de los programas son de naturaleza concurrente. Las carreras se extienden de tres a cinco años (las que preparan para nivel inicial y básico duran de tres a cinco años, mientras que los docentes de enseñanza media se forman en cuatro o cinco años).

Los programas varían considerablemente en su matriculación y en el número de especialidades que ofrecen.¹³⁷ En términos generales se observa que las universidades privadas se concentran principalmente en la formación docente para los niveles Parvulario y Básico, mientras que su oferta en el área de Educación Media es mucho menor, tanto a nivel de variedad de carreras como de cantidad de matriculados. En las universidades públicas, por su parte, el nivel de matriculación en Educación Media supera al de los otros niveles, así como también la variedad de especialidades que se ofrecen. Además, si observamos las carreras de Enseñanza Media en las universidades públicas y privadas, vemos que estas últimas ofrecen muy pocas alternativas dentro de las ciencias duras.¹³⁸

Los fenómenos previamente descritos pueden explicarse porque resulta más económico para las universidades ofrecer formación docente para niveles inicial y básicos y para carreras “blandas”. En cambio, proveer formación de profesores para Educación Media es más costoso y probablemente no se justifique económicamente.

Las instituciones que forman docentes se pueden clasificar de la siguiente forma:

- *Universidades tradicionales*: comprenden el conjunto de universidades autónomas agrupadas en el Consejo de Rectores, que reciben aportes del Estado.
- *Universidades derivadas*: son aquellas creadas a partir de 1981, las cuales provienen de algunas sedes regionales de las universidades tradicionales.
- *Universidades privadas autónomas*: son instituciones creadas desde 1981, con plena autonomía y que han atravesado procesos de examinación y acreditación.

¹³⁶ Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica. Documento de trabajo elaborado por el Observatorio de la Educación Iberoamericana, Madrid, 2003

¹³⁷ Quiroz, M. A.: “Sistema de formación docente en Chile”, Revista *Innovaciones Educativas* N° 28, Buenos Aires, 1998.

¹³⁸ Ver tablas en www.mineduc.cl (Educación Superior) o en Anexo.

- *Universidades privadas bajo supervisión:* son aquellas universidades privadas que se encuentran en proceso de acreditación.
- *Institutos Profesionales:*
 - *Autónomos:* son aquellos que han logrado autonomía plena mediante sistemas de examinación o acreditación.
 - *Bajo supervisión:* en la actualidad son supervisados por los sistemas de examinación y acreditación.

4. CURRÍCULO

Las instituciones formadoras poseen una estructura común en cuanto a la agrupación de asignaturas, pero cuentan con suficiente autonomía, lo cual les permite realizar ofertas de programas diferentes. Las áreas de la estructura común son las siguientes:¹³⁹

- *Área de Especialidad (AE):* Para la formación Parvularia y Básica se considera como especialidad las actividades curriculares destinadas a las diferentes áreas de contenido del currículo nacional. Para la formación de profesores de Educación Media y Diferencial se consideran los contenidos de las disciplinas que forman parte de las distintas especialidades ofrecidas.
- *Área de Formación Profesional (AFP):* Aquí se incluyen las actividades curriculares focalizadas en el conocimiento de quienes se va a educar, del proceso de enseñanza y de los aspectos generales o instrumentales para la docencia.
- *Área de Formación General (AFG):* Se incluye aquí el conocimiento de las bases sociales de la educación y de la profesión docente, así como los contenidos propios de algunas instituciones (tales como conocimiento religioso o conocimiento específico para el trabajo en áreas interculturales).
- *Área de Formación Práctica (AFP):* Esta área comprende las actividades conducentes al aprendizaje docente, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua en la enseñanza.

¹³⁹ Ávalos, B.: op. cit., pág. 101.

5. LA FORMACIÓN INICIAL EN CIFRAS ¹⁴⁰

Instituciones formadoras y matrícula.

a) Educación Inicial

	Cantidad de instituciones		Matrícula	
	1996	2000	1996	2000
Universidades públicas	15	18	3.435	4.916
Universidades privadas	13	22	2.302	4.573
Total	28	30	5.757	9.489

b) Educación Básica

	Cantidad de instituciones		Matrícula	
	1996	2000	1996	2000
Universidades públicas	14	17	2.368	11.500
Universidades privadas	6	19	872	4.077
Total	20	36	3.240	15.577

c) Educación Media

	Cantidad de instituciones		Matrícula	
	1996	2000	1996	2000
Universidades públicas	19	22	12.480	13.947
Universidades privadas	4	14	1.144	1.937
Total	23	36	13.624	15.884

d) Educación Especial

	Cantidad de instituciones		Matrícula	
	1996	2000	1996	2000
Universidades públicas	9	8	1.945	2.504
Universidades privadas	3	4	497	1.062
Total	12	12	2.442	3.566

NOTA: LOS INSTITUTOS PROFESIONALES

Los institutos profesionales y los centros de formación técnica actualmente forman docentes para Educación Inicial y Básica, si bien algunos (como por ejemplo el Adventista) aún conservan solo alumnos de planes anteriores para Educación Media.

Los centros de formación técnica preparan asistentes de Educación de Párvulos, asistentes técnicos de especialistas en Educación Especial, deficiencia mental y trastornos del aprendizaje. El nivel académico es de técnico en nivel superior.

¹⁴⁰ Fuente www.mineduc.cl

6. RELEVAMIENTO DEL SISTEMA DE BECAS QUE TIENEN LOS SISTEMAS OFICIALES Y PRIVADOS

Debido a que los estudios universitarios son arancelados, en Chile se observan numerosos programas de beca para estudios superiores, independientemente de la carrera de estudio.

La idea rectora de este sistema es “asegurarle a cada chileno o chilena que egresa de la Enseñanza Media y tiene las condiciones para seguir estudiando, el apoyo financiero suficiente para que no sea su realidad económica la que le impida continuar con su desarrollo intelectual. En esta materia, durante la última década se realizaron importantes esfuerzos, los que sin embargo, aún son insuficientes. En 1999, a través de distintos sistemas de financiamiento, se beneficiaron 140.000 estudiantes y sólo por la vía del crédito a 95.368 alumnos. (...) Este principio de equidad en el acceso y permanencia en el sistema de educación superior se ha operacionalizado en la entrega de crédito y de diferentes programas de becas de arancel y manutención”. (www.mineduc.cl)

A continuación presentaremos brevemente algunos de los programas estatales de ayuda estudiantil para la educación superior:

- Fondo Solidario de Crédito Universitario: El propósito de esta ayuda es favorecer la igualdad de oportunidades en este nivel educativo y fomentar conductas solidarias a todos quienes participen de este mecanismo. Estos fondos otorgan ayuda económica en casos muy calificados y sobre la base de antecedentes socioeconómicos demostrados en forma clara y fehaciente. Esta ayuda beneficia a alumnos que realmente requieren de la misma y cubre un porcentaje del costo del arancel. La devolución del crédito se hará exigible a partir de dos años después de haber egresado, debiendo cancelar un monto equivalente al 5% de su ingreso.
- Becas Bicentenario (ex Mineduc): Benefician a estudiantes con situación económica deficitaria y están destinadas a financiar parcial o totalmente los aranceles de las carreras. La finalidad de este beneficio es incentivar a los estudiantes que hayan tenido un buen rendimiento académico para que continúen estudios de educación superior. Estas becas son compatibles con los beneficios del Fondo Solidario y con otras becas de arancel siempre que el monto total del beneficio no exceda el ciento por ciento del arancel anual de la carrera.

- **Beca Juan Gómez Millas:** Otorgada por el Ministerio de Educación y destinada a estudiantes meritorios egresados de establecimientos de Enseñanza Media que tengan una situación socioeconómica deficitaria. Esta beca cubre el ciento por ciento del arancel anual con un tope de un millón de pesos. Es compatible con otros beneficios de similares propósitos siempre que el total de los recursos obtenidos no exceda el ciento por ciento del valor del arancel anual de la carrera. No es compatible con la Beca para Estudiantes Destacados que ingresen a Pedagogía.

Además de estas becas que se aplican indistintamente a estudiantes de cualquier carrera, existen también beneficios específicos para formación docente. Las becas para estudiantes destacados que ingresen a Pedagogía buscan apoyar e incentivar a estudiantes con buen rendimiento académico que ingresen a estudiar una carrera de Pedagogía. Esta beca cubre el ciento por ciento del arancel anual de la carrera, hasta un monto de un millón de pesos. Es compatible con otras becas de arancel, siempre que el monto total del beneficio no exceda el ciento por ciento del arancel anual de la carrera. Es condición, además, la firma de un compromiso laboral por tres años en el sistema escolar nacional. El proceso de selección da prioridad a los postulantes a las carreras de Pedagogía en Ciencias Naturales (Física, Química, Biología), Matemáticas, Inglés, Educación Tecnológica, Lenguaje y Comunicación, y Educación Básica.

Por último, existe otro tipo de beneficios otorgados por el gobierno, pero que nuevamente no se limitan a los estudiantes de carreras pedagógicas:

- *Beca Presidente de la República:* Esta beca es otorgada a alumnos de Enseñanza Media y superior con rendimientos académicos meritorios y antecedentes de vulnerabilidad social que pongan en riesgo la continuidad de sus estudios. Consiste en una ayuda mensual.
- *Beca Indígena:* Esta beca es administrada por el Programa de Becas Indígenas, que es un componente del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación. Está destinada a estudiantes de origen indígena que presenten una situación socioeconómica deficitaria y que estén matriculados en universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica reconocidos por el MINEDUC.

Es una beca de manutención que consiste en una asignación de dinero anual y que se le cancela directamente al beneficiario en cuotas mensuales.

- *Créditos CORFO*: Línea de financiamiento que CORFO ha abierto en los bancos para que otorguen créditos a estudiantes chilenos con el fin de facilitarles el pago de estudios superiores de pregrado. Este crédito está orientado fundamentalmente a estudiantes que provienen de familias de ingresos medios y que decidan seguir estudios superiores.

CAPÍTULO II

¿QUÉ OFRECE Y QUÉ PIDE EL SISTEMA EDUCATIVO A LOS DOCENTES?

1. CONDICIONES PARA SER DOCENTE

1.1. CONDICIONES DE ACCESO A LA CARRERA

Las condiciones de admisión para el ingreso a las carreras de pedagogía tienen como requisito general haber obtenido el certificado de Educación Secundaria y haber aprobado la Prueba de Aptitud Académica. La selección de los postulantes se realiza según el puntaje obtenido durante la Educación Media y las vacantes disponibles. Cada institución puede determinar también otras Pruebas y entrevistas personales que forman parte de su proceso de selección.

1.2. CONDICIONES DE SERVICIO¹⁴¹

Según la legislación vigente, pueden acceder a la profesión docente quienes tengan título de profesor o de educador otorgado por escuelas normales, universidades o institutos profesionales. Los requisitos de titulación son equivalentes para el ingreso a la docencia en las instituciones del sector público, municipal y privado.

El Estatuto de los Profesionales de la Educación (Ley 19.070), sancionado el 1º de julio de 1991, requiere las siguientes condiciones para ingresar en el sistema público y municipal:

- “Ser ciudadano chileno, y haber cumplido con la ley de reclutamiento y movilización, cuando fuera procedente, tener salud compatible con el cargo y no estar inhabilitado para el ejercicio de funciones o cargos públicos, ni hallarse condenado o procesado por crimen o delito simple”. (Documento de la OEI, 1993)

¹⁴¹ Núñez, I.: “Sistema educativo nacional de Chile”, Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Madrid, 1994.

- En casos excepcionales, el Colegio de Profesores de Chile puede autorizar a ejercer la docencia a aquellas personas que no estén tituladas.
- Los cargos son cubiertos a través de concursos públicos, de los que participan representantes de la administración, de los directores y de los profesores. Las instituciones educativas no tienen injerencia en los concursos. Son contratados aquellos que cubren tareas transitorias, experimentales o en reemplazo de docentes titulares.
- En los institutos privados el ingreso se realiza a través de un contrato con las condiciones que determine el empleador, sin necesidad de que se efectúe un concurso.

1.3. DEDICACIÓN LABORAL

La jornada de trabajo de los docentes está pautada en un máximo de 44 horas semanales en el sector municipal y subvencionado. En la Enseñanza Media la carga horaria tope frente al curso es de 33 horas; las restantes se dedican a actividades curriculares no lectivas. En el caso de los docentes de 30 años de servicio o más pueden solicitar la reducción de trabajo de aula a 24 horas. En Educación Inicial o Básica la jornada se extiende a 30 horas reloj semanales.

En el sector privado no subvencionado la jornada laboral tiene un máximo de 48 horas semanales. Esta carga horaria está regulada por las normas del Código del Trabajo.

1.4. CARRERA DOCENTE

En Chile no existe una carrera legalmente establecida, "o sea un sistema de clasificación de docentes en categorías o grados jerarquizados, a través del cual se avance en el tiempo según determinados criterios". Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica, Documento de trabajo OEI, 2003, pág. 28)

El Estatuto de los Profesionales de la Educación regula las condiciones de acceso, permanencia, avance y salida del sistema.

1.5. EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE

Dentro de las funciones que tiene asignado el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), está comprendida la evaluación de los docentes en servicio. Durante 2003 la evaluación se llevaría a cabo en 75 comunas a docentes del primer

ciclo, donde se evaluaría a todos los docentes de aula, a excepción de aquellos en su primer año de carrera docente. En acciones posteriores se tiene previsto evaluar al personal directivo. La intención de esta evaluación es de carácter formativo y explícito (el docente sabe con qué criterios será evaluado). Los aspectos de la evaluación están contemplados en 20 criterios y 70 descriptores, agrupados en 4 dominios, que conforman lo que se dio a llamar el “Marco para la buena enseñanza”. La estrategia metodológica para llevar a cabo este operativo contempla técnicas cualitativas, como el registro de las clases, entrevistas personales, portafolio de actividades de los alumnos y entrevistas a los directivos. Esta evaluación, que es la primera vez que se lleva a cabo, está orientada a fortalecer el desempeño docente, trabajando sobre su práctica y teniendo en cuenta el medio socioeconómico donde esta se desarrolla.

1.6. RETIRO

El régimen general de jubilación de los docentes del sistema educativo y de las diferentes dependencias (estatal, municipal y privada) es el mismo para el conjunto de trabajadores del país: régimen de reparto administrado por asociaciones de fondos privados.

2. RELEVAMIENTO DE SISTEMAS DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN SERVICIO¹⁴²

La promulgación del Estatuto de los Profesionales Docentes (1991) reguló la oferta de perfeccionamiento docente. Anteriormente esta estaba financiada en su totalidad por los docentes y los cursos eran dictados a través de las universidades, el Colegio de Profesores de Chile, el CIDE y el PIIE (instituciones de investigación del área educativa). La oferta de capacitación oficial estaba organizada desde *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)*.

Este centro nació institucionalmente en 1965, durante la presidencia de Eduardo Frei Montalva, y en el marco de la Reforma Educacional, por Ley N° 16.617, de 31 de enero de 1967¹⁴³. A fines de la década de los setenta, este centro validó la propuesta de cursos de otras instituciones. El Estatuto de los Profesionales Docentes indica que “el objetivo de la formación en servicio es contribuir al mejoramiento del desempeño profesional mediante la actualización de conocimientos, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que

¹⁴² Núñez, I.: *op. cit.*

¹⁴³ www.mineduc.cl: Zona profesores, Formación Docente. Septiembre 2003.

signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones”.¹⁴⁴ (Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica, op.cit., pág; N° 26)

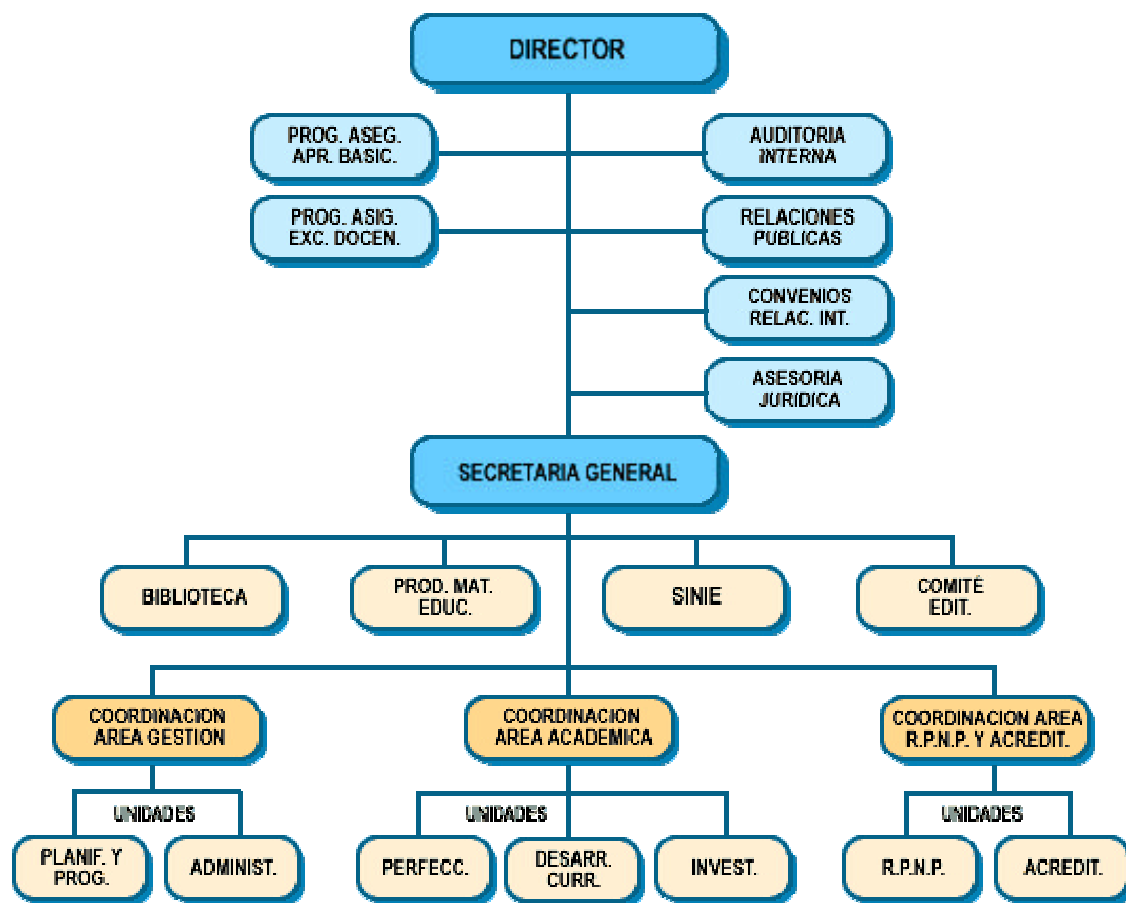
El CPEIP, a través de la evaluación de los cursos propuestos por las universidades y centros de investigación, organiza la formación en servicio. El mismo ejerce una función de regulación de la actividad de formación docente continua que se organiza de la siguiente forma:

- Cursos organizados desde el CPEIP.
- Cursos organizados desde universidades autónomas.
- Instituciones privadas acreditadas ante el CPEIP. En este caso, los cursos deben ser evaluados y aprobados por el centro.

Entre las funciones otorgadas al CPEIP está la de planificar la cobertura en el área de capacitación de aquellos docentes que no puedan acceder a ella a través de programas y becas, especialmente de aquellos que se encuentren en zonas aisladas. Presentamos a continuación el organigrama del CPEIP para dar cuenta de la complejidad y atribuciones del centro:

¹⁴⁴ “Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica”: op. cit., pág 26.

Organigrama del CPEIP



Este centro ofrece diferentes programas de perfeccionamiento, que actualmente abarca las siguientes líneas:

- Perfeccionamiento para docentes a distancia (para profesores de Educación Básica).
- Perfeccionamiento para directivos superiores.
- Perfeccionamiento docente presencial y asistencia técnica.
- Perfeccionamiento a través de la televisión educativa.
- Perfeccionamiento docente a distancia.
- Perfeccionamiento en desarrollo personal e interpersonal.
- Perfeccionamiento en proyectos de desarrollo educativo

Entre los programas llevados a cabo por este centro, actualmente se encuentran los siguientes:

- *Pasantías nacionales*: Programa orientado a promover el intercambio de experiencias significativas entre docentes de escuelas y/o liceos subvencionados, consideradas como fuentes de aprendizaje para una mejor implementación de la reforma curricular, aprovechando las capacidades y competencias profesionales de aquellos docentes reconocidos por sus pares y de las escuelas que están dispuestas a compartir sus experiencias.
- *Pasantías internacionales*: Estas becas están destinadas a todos los docentes que cumplan funciones en escuelas y liceos municipalizados, subvencionados y particulares no subvencionados. El objetivo es la observación y análisis *in situ* de alguna experiencia que revista el carácter de innovadora.
- *Talleres comunales*: La estrategia está basada en el aprendizaje entre pares, de un grupo de profesores de establecimientos de una misma comuna y dirigida a contribuir a la actualización de los docentes en la didáctica de los sectores de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Comprensión del Medio para el Primer Ciclo de Educación Básica y de Inglés, y Educación Tecnológica para el Segundo Ciclo Básico, a través de la formación de profesores guías. Estos profesores guías reciben capacitación y posteriormente asistencia por internet del CPEIP, durante la ejecución de los talleres. En 2002 trabajaron en Educación General Básica 311 profesores guías y con una participación de 8.370 profesores inscritos en ellos y que proceden de 144 comunas del país.
- *Perfeccionamiento docente a distancia a través de tecnologías de información y comunicaciones*: El propósito de este programa es utilizar un entorno virtual de aprendizaje, de tal forma que se puedan ofrecer cursos de calidad a un gran número de docentes de localidades alejadas.
- *Formación para la apropiación curricular con apoyo de universidades 2003*: Las universidades ofrecen cursos orientados al mejoramiento y profundización de contenidos disciplinarios, estrategias metodológicas y didácticas específicas.

- *Perfeccionamiento docente a distancia con uso de textos y materiales audiovisuales:* Este proyecto contempla la distribución de textos y materiales de audiovisuales a aquellos docentes que residan en zonas con dificultades de conectividad.
- *Programa de Educación Emocional:* Tiene por objetivo formar docentes que sean capaces de crear climas propicios para que los alumnos mejoren su aprendizaje. Es una iniciativa conjunta con UNESCO.
- *Proyecto de aseguramiento de aprendizajes básicos:* Su objetivo es asegurar el aprendizaje de saberes básicos de todos los alumnos, mejorando la enseñanza y aumentando la retención escolar. Este proyecto da continuidad al Programa de las Escuelas de Anticipación, a través de las guías de autoaprendizaje.

Además, el CPEIP ha realizado acciones conjuntas con otros programas. De las acciones realizadas en los últimos tres años podemos destacar:

- Los cursos que se dictaron conjuntamente con el Programa de Perfeccionamiento Fundamental. Este programa diseñó estrategias de sensibilización y comprensión de la reforma curricular y está bajo la coordinación del CPEIP. Los destinatarios han sido los docentes de 8º año de EGB y 4º año de Enseñanza Media.
- Implementación del Curso piloto con el Programa Enlaces, destinado a profesores de Matemáticas de Enseñanza Media, utilizando nuevas tecnologías de información y comunicación, incluyendo también tutorías presenciales. La oferta llegó a tres mil docentes a partir de marzo de 2002.
- Perfeccionamiento curricular en educación parvularia: Conjuntamente con la División de Educación General se llevan a cabo talleres de implementación curricular en las escuelas con apoyo de las universidades, en las modalidades de televisión educativa y perfeccionamiento en los comités comunales. La oferta de capacitación continua incluye también cursos de postítulo y de postgrado.

Para concluir esta sección, resulta interesante mencionar que los profesionales de la educación que se capacitan tienen derecho a la asignación de perfeccionamiento. Para recibir este beneficio económico deberán realizar los cursos que estén inscritos en el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento. La ley N° 19.070 le entrega al CPEIP la responsabilidad de llevar este registro. En cumplimiento de este mandato legal, en 1991 se

creó la oficina Registro Público Nacional de Perfeccionamiento y se invitó a participar a todas las instituciones dedicadas al perfeccionamiento docente del país. En la actualidad hay 256 instituciones participando en el sistema.

3. PROGRAMAS SOCIALES Y SUBSIDIOS

Existe en Chile una serie de programas de apoyo al buen desempeño docente, entre los que se encuentran los siguientes:

- **Acreditación Docente y Red de Maestros:** El CPEIP coordina el premio Asignación de Excelencia Pedagógica, contemplado en la Ley 19.715 /02 y la Red de Maestros.
- **Asignación de Excelencia Pedagógica:** Promueve la identificación de los docentes de aula que reúnan condiciones de excelencia, para favorecer su desempeño destacando su mérito y trabajo en el aula. Pueden participar aquellos docentes en establecimientos subvencionados, con jornadas de 30 horas en Educación Básica y 20 horas en Educación Media. El premio consiste en dinero, con cargas impositivas.
- **Red de Maestros:** Participan de esta red aquellos docentes acreditados como “docentes de aula de excelencia”, dispuestos a compartir experiencia con aquellos colegas que lo requieran, propiciando de este modo prácticas de auto-fortalecimiento, percibiendo una remuneración.
- **Premio a la excelencia docente:** Este premio es un reconocimiento público a los docentes por su labor. Los postulantes son seleccionados por sus pares. Se entregan 50 premios al año, distribuidos en regiones.

Además, existe un programa de becas para hijos de docentes. Estas becas están destinadas a estudiantes chilenos, hijos de profesionales de la educación, que se desempeñen en establecimientos educacionales de carácter oficial, que se inscriban en primer año en las universidades del Consejo de Rectores o en universidades, institutos profesionales, o centros de Formación Técnica con plena autonomía. Estas becas están destinadas a financiar la totalidad o parte del arancel anual de la carrera con un tope de 500.000 pesos. Es requisito de la postulación haber obtenido un puntaje superior a 500 puntos en la Prueba de Aptitud Académica y un promedio de 5,5 o más en la Educación Media.

CAPÍTULO III

¿QUÉ MIRAN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DEL SUBSISTEMA DE FORMACIÓN INICIAL Y CAPACITACIÓN DOCENTE?

1. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE ¹⁴⁵

Las políticas implementadas por el gobierno chileno para la evaluación del desempeño de las instituciones educativas y de los profesores están contempladas en el Estatuto Docente. Las evaluaciones son dos: una se basa en el desempeño de las instituciones y la otra directamente en el desempeño docente en el aula. Como esta última ya se mencionó en el capítulo previo, describiremos a continuación la evaluación de las instituciones.

El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados (SNED) se puso en marcha en 1996. Este evalúa a colegios que reciben subvención estatal e integra en la medición distintos aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza y compara establecimientos que atienden a poblaciones de características socioeconómicas equivalentes. El SNED insta a que los establecimientos cuyo desempeño obtienen la calificación “excelente” recibirán como incentivo una subvención, la cual es otorgada en forma trimestral durante dos años. La cantidad de establecimientos seleccionados no puede representar más del 25% de la matrícula regional. Está establecido que el 90% de los montos asignados debe destinarse directamente a los profesores del establecimiento de acuerdo a su carga horaria, en tanto la distribución del 10% restante queda a criterio de la institución. El SNED ha sido aplicado cuatro veces: 1996-1997; 1998-1999; 2000-2001; y 2002-2003. La subvención de excelencia que recibían en 2000 los profesores era equivalente a medio salario adicional al año para un docente con una carga horaria de 36,3 horas semanales ¹⁴⁶.

¹⁴⁵ Fuente: www.mineduc.cl

¹⁴⁶ Mizala, A.; Romaguera P.: “El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED) en Chile”. Conferencia Regional El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades, Brasilia, 2002.

En marzo de 1999 se constituyó la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP),¹⁴⁷ con el fin de establecer un sistema de acreditación que permita promover y asegurar la calidad de la Educación Superior. Esta comisión conduce un sistema de acreditación que se aplica, en forma voluntaria, a las carreras o programas que ofrecen las instituciones de educación superior autónomas. Al crear la comisión, el Ministerio de Educación le garantizó la autonomía en el ejercicio de sus funciones. Según la CNAP, “las instituciones cuentan con una serie de mecanismos, instrumentos y actividades de regulación tendientes a mejorar la calidad de la educación que entregan. Para lograrlo recurren a la autorregulación, la que es ejercida por la propia institución o unidad académica y que le permite conocer como desempeña su trabajo proporcionándole también las herramientas para lograr sus objetivos. Sin embargo, corre el riesgo de evolucionar hacia una cierta autocomplacencia. (...) Para evitar lo anterior puede recurrir a una instancia de regulación externa, con la cual corre el riesgo de hacer cambios por imposición sin que haya sido considerado el quehacer institucional en forma estable. (...) De ahí que lo que se ha denominado Modelo Integrado de Regulación es el mecanismo más adecuado de regulación ya que vincula la autorregulación institucional y las normas y criterios externos con la acción de un organismo externo cuya función es la de otorgar garantía pública de cumplimiento de estas normas y criterios”. (www.cnap.cl)

La evaluación contempla una autoevaluación, realizada por la propia institución o unidad, la que debe reunir y analizar información sobre sí misma para poder generar mecanismos de control y de calidad de sus propios procesos. La validación y complementación de la evaluación interna se completa con una evaluación externa. La acreditación certifica el proceso de regulación descrito anteriormente.

Con el objeto de desarrollar los instrumentos necesarios para llevar a cabo los procesos experimentales de acreditación, CNAP creó comités técnicos por carreras, cuyos objetivos son:

- Definir criterios generales y estándares para la evaluación de la carrera en cuestión.
- Elaborar formularios que permitan recolectar la información necesaria para la evaluación y la definición de un registro de pares evaluadores que participen de los procesos de evaluación externa.

¹⁴⁷ www.cnap.cl

A fin de definir los criterios generales de evaluación de las carreras de pregrado, la Secretaría Técnica de la CNAP elaboró un documento que establece criterios generales de evaluación, que son considerados por los comités técnicos. En cuanto a las carreras de educación, realizaron un documento que corresponde a los criterios y estándares para la evaluación de dichas carreras. Los criterios son un instrumento para orientar procesos de autoevaluación y evaluación externa, estableciendo patrones de evaluación de acuerdo a diversas áreas de desarrollo de las carreras de Educación Parvularia, Educación Diferencial, Pedagogía Básica y Pedagogía Media.

2. PROYECTO DE FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

A partir 1998 comienza en Chile el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FDI). El mismo surge a partir de reconocer que para mejorar la educación resulta fundamental fomentar la participación de los docentes, pero que la calidad de su propia educación deja mucho que desear.

Por eso, el gobierno chileno decide otorgar apoyo financiero a propuestas de mejoramiento de formación docente presentadas por 17 universidades del país, tanto público como privado. De este modo, el Estado entrega a las universidades la responsabilidad de diseñar un mejor modo de preparación docente, de acuerdo a las demandas actuales.

Los principales objetivos a lograr fueron contar con:

- Un nuevo diseño curricular que responda eficaz y efectivamente a los requerimientos de la sociedad, al nuevo contexto y a los nuevos ajustes de la reforma educativa.
- Académicos capacitados en sus disciplinas y metodologías efectivas para su desarrollo del proceso de enseñanza.
- Alumnos dotados de las competencias necesarias para intervenir efectivamente en el sistema educativo.
- Infraestructura: salas, talleres, laboratorios, bibliotecas y equipamientos que permitieran la implementación del nuevo diseño curricular adoptado.
- Mecanismos y procedimientos académicos, administrativos y financieros que refuercen la aplicación y el enriquecimiento del modelo curricular y la adecuada integración de la universidad al sistema educativo.

Las universidades cuyos proyectos de mejoramiento fueron seleccionados se encuentran diseminadas a lo largo del país, cubriendo el 78% de la población estudiantil inscrita en

carreras de pedagogía en 2000. Las mismas comprenden 14 universidades tradicionales pertenecientes al Consejo de Rectores y tres universidades privadas, de las cuales dos son autónomas.

Luego de cuatro años de desarrollo de los proyectos y próximos a finalizar la primera etapa de cambios introducidos, se puede hacer un primer balance del proceso transcurrido. Entre los logros cuantitativos más importantes estuvo la entrada de más y mejores postulantes a las carreras de pedagogía en todas las universidades participantes. También fue un logro que todas las universidades revisaran sus currículos de formación y en cierta medida que racionalizaran y actualizaran sus contenidos como lo fue también la introducción de formas de enseñanza dirigidas al autoaprendizaje y a la construcción de conocimientos por parte de los futuros docentes. Sin embargo, estos últimos son lo que llamamos logros en camino, es decir, que necesita profundización. Un aspecto notable de los cambios, reconocido por todos los actores, fue la introducción de lo que se ha llamado experiencias progresivas de práctica como docentes. Para que esto fuera posible, fue necesario para las universidades vincularse más con los establecimientos del sistema educativo. (Ávalos, 2002, págs. 11-12)

En cuanto al primer aspecto mencionado, se observa un notorio aumento de los ingresados a carreras de pedagogía. El aumento en Educación Básica se explica porque la Universidad Central abrió una nueva carrera para ese nivel y por el otorgamiento de becas. En Educación Media, el mayor aumento se produce en áreas donde hay pocos estudiantes, como las carreras de Matemáticas y las relacionadas con Física. Además, el aumento de la matrícula en todos los niveles se debe a los esfuerzos de las universidades por motivar a estudiantes de Enseñanza Media en torno a las carreras de Pedagogía.

2.a) Matrícula total en carreras pedagógicas según nivel de formación (1997-2000)¹⁴⁸

Nivel de Formación	1997	1998	1999	2000	2001	% diferencia 1997-2001
Parvularia	3.787	4.151	4.200	4.694	4.665	19
Básica	2.882	3.321	3.833	4.734	5.505	48
Media	11.209	11.764	12.592	13.814	15.012	25
Diferencial	2.117	2.422	2.568	2.700	2.635	20
Total	19.995	21.658	23.193	25.942	27.817	21

¹⁴⁸ Ávalos, B.: *op. cit.*, 2002.

Junto con subir el número de alumnos matriculados, también se produce un aumento en el nivel académico, determinado por los puntajes obtenidos en la Prueba de Aptitud y por las calificaciones promedio en los estudios secundarios. También se observa un incremento en la cantidad de estudiantes que reunieron los requisitos para obtener becas para carreras de Pedagogía. Por último, también aumentó la retención de los estudiantes de Pedagogía (especialmente de quienes recibieron becas).

En cuanto a los profesores a cargo de la formación docente en cada una de las universidades, se observa que la proporción de mujeres incorporadas ha crecido, pero la edad promedio de los docentes formadores sigue siendo alta. También parece haber aumentado la proporción de profesores de tiempo completo. En comparación con 1997, en el 2001 se observa un crecimiento del número de profesores con postgrado.

En relación a la organización curricular y sus contenidos, en términos generales vemos que las universidades han diversificado su oferta curricular, dando mayor tiempo al trabajo en seminarios y talleres, y dejando de este modo de depender exclusivamente de la clase lectiva como medio de enseñanza. Luego se observan distintos tipos de cambios. Un grupo de universidades reorganizó sus currículos manteniendo la estructura tradicional de formación docente, modificando el esquema de cursos e introduciendo nuevas formas de enseñanza como talleres tendientes a la integración de contenidos. Otros modelos buscaron producir un quiebre en la forma de ordenar y enseñar los contenidos curriculares y de coordinar su aplicación, introduciendo nuevos ejes de organización temática. Por otra parte, todas las universidades han buscado lograr una mayor articulación en la oferta curricular, afrontando el problema de la sobrecarga de cursos y contenidos en los programas existentes. También se inició un proceso de actualización y racionalización de los contenidos curriculares. Estos aspectos mencionados son más bien objetivos de los proyectos, siendo aún demasiado pronto para determinar si se cumplieron o no.

Con respecto a la formación práctica, se ha diseñado una estructura de práctica progresiva en que los futuros profesores en su programa de formación tempranamente toman contacto con lo que será su campo de trabajo. Los cambios provocados en esta área han sido los más visibles así como los más valorados, tanto por docentes como por estudiantes en todas las universidades.

Por otra parte, los responsables de la formación docente perciben que a pesar de que esta situación fue mejorando en los últimos años subsisten ciertos problemas en relación a habilidades básicas necesarias para lograr un buen rendimiento académico y especialmente para desempeñarse como profesores. Por eso se plantea la necesidad de mecanismos que aseguren la calidad de la formación docente, la cual se expresa en la elaboración de estándares reguladores y de una prueba para medir habilidades básicas de los postulantes a la profesión.

Tres de las universidades recogieron información sobre esquemas de estándares existentes en otros países y comenzaron a formular criterios para orientar su formación docente. A partir de aquí se inició un largo proceso (en que se consultó a numerosos especialistas tanto nacionales como extranjeros), que culminó con la publicación por el Ministerio de Educación de los Estándares de desempeño para la formación inicial docente (2000). Los estándares están orientados hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje que realizan los educadores de distintos niveles del sistema.

A partir de este proceso, la Comisión Nacional de Acreditación de las carreras de pregrado del Ministerio de Educación aprobó, en 2001 los criterios para acreditar las carreras de Pedagogía y varias universidades se están preparando para someterse a este proceso (voluntario). Si bien esto no forma parte del programa FDI, constituye un complemento del programa de mejoramiento de las instituciones de formación docente. En este sentido, el FDI contribuyó al proceso de diseño de criterios para la evaluación de los programas de formación docente.

CAPÍTULO IV

¿QUIÉNES FINANCIAN Y QUÉ ES LO QUE SE APOYA?

De acuerdo a datos del Ministerio de Educación,¹⁴⁹ las universidades tradicionales reciben recursos fiscales principalmente a través del Aporte Fiscal Directo, el Aporte Fiscal Indirecto, el Fondo de Desarrollo Institucional, los aportes a los Fondos Solidarios de Crédito Universitario, las Becas de Arancel y los aportes de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). Por su parte, las universidades privadas pueden acceder al Aporte Fiscal Indirecto y a los aportes de CONICYT.

El Aporte Fiscal Directo corresponde a un subsidio de libre disponibilidad. El Aporte Fiscal Indirecto es un aporte concursable cuyo criterio de distribución es la matrícula de los alumnos de primer año de más alto puntaje de la Prueba de Aptitud Académica. El Fondo de Desarrollo Institucional financia proyectos de infraestructura, equipamiento y mejoramiento de la calidad de Universidades Tradicionales. Los Aportes a los Fondos Solidarios de Crédito Universitario son una contribución al fondo de financiamiento crediticio de estudios superiores para alumnos que pertenecen a las universidades tradicionales. Las Becas de Arancel son un aporte del Estado, administrado por las universidades, para cubrir total o parcialmente el arancel de alumnos de escasos recursos que cursan estudios en universidades tradicionales. Finalmente, los aportes que se reciben a través de CONICYT corresponden al Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, y al Fondo Nacional de Fomento de Ciencia y Tecnología.

Si analizamos la evolución del financiamiento del gobierno chileno destinado a programas de educación superior,¹⁵⁰ se observa que el mismo aumentó sostenidamente desde 1989 hasta 2002. Mientras que en 1989 el total de recursos fiscales otorgados (en moneda real) fue de 21.179.814 pesos, en 2002 esta suma creció a 78.028.793. Lo mismo sucedió en cuanto al total de beneficios entregados: en 1989, dicho monto era de 73.554, ascendiendo en 2002 a 173.459.

¹⁴⁹ www.mineduc.cl

¹⁵⁰ www.mineduc.cl

Concentrándonos ahora en los beneficios específicos para estudiantes de carreras docentes, se observa que los beneficiados con becas de Pedagogía (que aparecen recién en 1998), aumentan de 121 en el año de su surgimiento a 1.143 en 2002. En cuanto a los recursos fiscales otorgados para esta beca, los mismos ascienden de 106.200 pesos en 1998 a 1.087.707, en 2002. De todos modos, se observa que la cantidad de nuevas becas asignadas cada año aumentó muy levemente, y en 2002 no se otorgó ninguna beca nueva.

En cuanto a las becas para hijos de profesionales de la educación mencionadas en un capítulo anterior, las mismas entraron en vigencia en 1999 y crecieron también en forma continua. Si en 1999 los recursos fiscales asignados correspondían a 565.463 pesos, en 2002 dicha cifra llegó a 2.052.000. Lo mismo sucedió con el número de beneficiados, que creció de 1.000 en 1999 a 4.017 en 2002. En este caso sí se observa que la cantidad de nuevas becas asignadas aumentó considerablemente de un año a otro.

En cuanto al concurso nacional de proyectos mencionado en el capítulo anterior, se puso a disposición de las instituciones cuyos proyectos fuesen seleccionados un fondo de aproximadamente 17,5 millones de dólares (equivalentes a 2002), que se distribuiría a lo largo de cuatro años.

Las medidas comprendieron un conjunto de iniciativas que comprometieron recursos del erario público por más de 60 millones de dólares (moneda 1996) para ser utilizados en programas de fortalecimiento docente a lo largo de cinco años: perfeccionamiento en las disciplinas de especialidad de profesores en servicio, conocido como Perfeccionamiento Fundamental, becas al exterior para profesores del sistema educacional y Premios a la Excelencia Docente y el Programa de Mejoramiento de la Formación Docente Inicial. (Ávalos, 2002, pág. 51)

En relación a la existencia o no de organismos internacionales que financien programas de formación docente, pese a las exhaustivas búsquedas llevadas a cabo,¹⁵¹ no hemos encontrado información al respecto. Todos los caminos nos han conducido a la presencia de distintas fuentes de financiamiento estatal que benefician a la Educación Superior en general, y algunas más específicas para formación docente. En el anexo 4 se reproduce una tabla facilitada por el Mineduc con la información existente.

¹⁵¹ Se han consultado distintos profesionales del Mineduc: el jefe del Proyecto Perfeccionamiento Docente a Distancia y Presencial del CPIEP, la jefa del Área de Formación Continua de Docentes del CPEIP, profesionales del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, FDI, entre otros.

TERCERA PARTE

URUGUAY

INTRODUCCIÓN

¿PARA QUÉ SISTEMA SE FORMAN LOS DOCENTES?

En 1830, Uruguay estrenaba su primera Constitución y comenzaba su vida independiente. Poco tiempo después emprendía el proceso fundacional de la universidad. Siguiendo el modelo francés, el Reglamento Organizativo de 1849 estableció que toda la enseñanza quedaba en sus manos.

La reforma educativa que inició José Pedro Varela en 1875 selló el sistema educativo uruguayo hasta nuestros días, ya que fue una de las políticas universales de acceso a la educación más exitosa de la región. Se basó en cuatro valores básicos: igualdad, laicidad, gratuidad y calidad. La reforma perseguía principalmente tres objetivos:

- Formar una ciudadanía pluralista y democrática.
- Integrar la sociedad a través de los lazos sociales, políticos y culturales.
- Alcanzar niveles razonables de prosperidad material, ligados a la movilidad social.

La Enseñanza Primaria se mantuvo dentro del ámbito universitario hasta su separación en 1877. La Ley de Educación Común de 1877 se basó en los principios del proyecto de Varela y estableció una nueva organización de la Enseñanza Primaria. Se consagró la gratuidad y la obligatoriedad, y en lo organizativo creó un sistema fuertemente centralizado. En 1919 se creó el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.

La enseñanza media tuvo en los comienzos un desarrollo muy escaso y poco incentivo para su despliegue. Si bien la enseñanza primaria se separó de la universidad ya en 1877, la Secundaria recién lo logró en 1935. En las primeras décadas del siglo XX se produjo una importante expansión de la enseñanza en todos sus sectores. Pero, mientras se

modernizaba la Enseñanza Primaria, los estudios medios conservaban un acceso más restringido y seguían estando orientados a proseguir los estudios universitarios.

A partir de la década del cuarenta se produjeron transformaciones importantes que perduraron mucho tiempo y configuraron la matriz de la organización de un sector que se expandía en forma sostenida. Mientras la Secundaria se consolidaba en su dinámica institucional, el aumento de la matrícula era continuo:

La velocidad de penetración de la Enseñanza Secundaria no necesita comentarios. En veinte años (1942-1962) pasa del 11% al 43% del total de la generación, con la característica de que es un crecimiento absolutamente regular. Entre 1942 y 1963, los efectivos pasaron de 19.309 a 79.510, lo que en términos de índices significa el pasaje de 100 a 412.¹⁵² OPP-BID, 1994, p. 19.

Quedaron así constituidos los tres entes de la enseñanza que actuaban por separado. Esta organización tripartita de la enseñanza estatal (Consejo de Primaria, de Secundaria y UTU)¹⁵³ tuvo un cambio definitivo con la Ley de Educación de 1973, posteriormente sustituida por la de 1985 que creó la actual Administración de Educación Pública (ANEP). Los Consejos de Educación Primaria, Secundaria, Educación Técnico-Profesional y sus respectivas direcciones generales son los tres organismos desconcentrados que junto al Consejo Directivo Central (CODICEN) y la Dirección Nacional de Educación Pública conforman la actual estructura organizativa del ente autónomo ANEP. Los tres consejos y la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente creada por CODICEN tienen potestades para ejercer su administración con competencias propias, aunque mantienen una relación de subordinación jerárquica con respecto al órgano rector de la ANEP que ejerce su contralor. (<http://www.anep.edu.uy/historico/principal.html>)

A partir de la década del cincuenta se observa un sostenido crecimiento de la educación pública en todos sus niveles. Esta expansión alcanzó en el caso de la Secundaria cifras muy altas que rebasaron las posibilidades del propio sistema para enfrentarlas. En los sesenta se consolidó el proceso de incorporación de la clase media a la educación secundaria.

A partir de los años setenta el sistema educativo sufrió los profundos conflictos vividos por una sociedad desarticulada y un sistema político polarizado. La crisis económica del país avanzaba mientras se agudizaban las tensiones sociales. Hubo una serie de intentos educativos por acompañar la educación a los nuevos tiempos, pero faltó una mayor coordinación de esfuerzos. A medida que avanzaba la década del setenta, las tensiones y la polarización social aumentaban. En 1970 se produjo la intervención de los Consejos de Enseñanza Secundaria y de la Universidad del Trabajo, y en agosto de ese año se clausuraron los cursos de Secundaria. Al año siguiente, se nombraron consejos interinos.

¹⁵² "Itinerario histórico, un siglo de Educación Pública. 1875-1985", Administración Nacional de Educación Pública. (<http://www.anep.edu.uy/historico/principal.html>)

¹⁵³ Universidad del Trabajo del Uruguay, dependiente del Consejo de Educación Técnico-Profesional.

En enero de 1973 se sancionó la Ley de Educación General 14.101 por la que se creó el Consejo Nacional de Educación (CONAE) y se reorganizó a los tres Consejos (Primaria, Secundaria y Técnico-Profesional). Los integrantes del CONAE eran nombrados por el Poder Ejecutivo en acuerdo con el Consejo de Ministros y previa venia del Senado. Esta reorganización suprimió la autonomía que gozaban cada uno de los entes de la enseñanza.

El sistema educativo se vio significativamente afectado con las decisiones adoptadas por el gobierno emergente del golpe de Estado del 27 de junio de 1973. Como consecuencia de las acciones instrumentadas, muchos docentes fueron destituidos y en 1975 el CONAE fue intervenido, quedando completamente subordinado al sistema político del momento.

El retorno a la democracia en 1985 provocó cambios en la orientación y organización del sistema educativo. El Parlamento democrático sancionó la ley 15.739 que reorganizó el funcionamiento de la educación uruguaya y creó la actual Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

En esta etapa se debieron encarar cambios en el sistema educativo para enfrentar el lento crecimiento de la cobertura de educación inicial; altas tasas de repetición en primer grado de educación primaria; bajo crecimiento de la matrícula; alta deserción del ciclo básico de Enseñanza Media; fuerte deterioro de los aprendizajes; disminución de la matrícula de formación de maestros y profesores (...). Los noventa marcan nuevos contextos: globalización, regionalización, crisis de paradigmas político-ideológicos, informatización, y nuevos síntomas de desintegración social y desarraigo cultural. (Serra Medaglia, 2001)

La reforma uruguaya de 1996¹⁵⁴ conjuga en su estrategia dos aspectos. Por un lado, mejora la calidad de la formación de los docentes, teniendo como objetivo mejorar la calidad de los recursos humanos. Por otro lado, otorga un rol muy importante a la equidad social. Los objetivos centrales de la nueva política educativa son los siguientes:

- La consolidación de la equidad social.
- La dignificación de la formación y la función docente.
- El mejoramiento de la calidad educativa.
- El fortalecimiento de la gestión institucional.

Según el informe de la ANEP *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay. 1995-1999*, las líneas de transformación que se plantean en cada nivel de la educación, a partir de los cuatro objetivos referidos, requieren de inversión en infraestructura y equipamiento, capacitación masiva e intensiva de docentes (a diferentes niveles), y la

¹⁵⁴ Documento de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP), 2000.

extensión y mejora de la calidad de los servicios sociales que brinda la ANEP a los alumnos de más bajos recursos. Las siguientes cifras muestran algunos de los efectos del proceso de reformas entre 1995 y 1999:

- En su conjunto, la población matriculada en ANEP, en los diferentes ciclos, aumentó un 11,6% entre 1995 y 1999, lo cual implicó la incorporación de 66.790 nuevos alumnos.
- El plan de construcciones suma, en los diferentes niveles educativos, un total de 97.479.189,35 dólares por concepto de 1.968 espacios aula.
- Se han entregado 2.507.724 libros, que se concentran mayoritariamente en la Educación Primaria.
- 18.730 docentes han participado de actividades de capacitación en los diferentes ciclos educativos, principalmente a nivel de la educación primaria.¹⁵⁵

1. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO¹⁵⁶

Los entes públicos de la enseñanza en Uruguay se caracterizan por tener una administración centralizada. Tanto la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP), que tiene a su cargo la Educación Primaria, Secundaria y Técnica, y Terciaria como la Universidad de la República en el nivel universitario, si bien son entes autónomos en materia académica, técnico-profesional y administrativa, no tienen autonomía financiera, dependiendo de lo asignado en el presupuesto general del Estado. El Ministerio de Educación y Cultura participa en la formulación de los lineamientos generales de la política educativa nacional.

La ANEP tiene plena autonomía para administrar con alcance nacional la educación pública de nivel Básico, Medio y Terciario. Sus órganos son los siguientes: el Consejo Directivo Central (CODICEN), el Consejo de Educación Primaria (CEP), el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP).

¹⁵⁵Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay. 1995-1999", Administración Nacional de Educación Pública, 2000.

¹⁵⁶Llanes Bujater, María Laura, "Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobre edad en escuelas de contextos desfavorecidos", Organización de Estados Americanos, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, noviembre de 2001.

El sistema educativo uruguayo está organizado en los siguientes niveles:

- Educación Inicial
- Educación Primaria
- Educación Secundaria o Media: ciclo básico y segundo ciclo (bachillerato)
- Educación Terciaria o Superior.

Además de los pertenecientes a la enseñanza pública, funcionan institutos o colegios privados de enseñanza primaria o secundaria. Estos cumplen con el programa curricular oficial, así como también con ciertas obligaciones y exigencias. Son supervisados por inspectores pertenecientes a los organismos oficiales de la educación (ANEP).

La Universidad de la República goza de autonomía de índole administrativa y técnica, así como “de gobierno”, ya que sus autoridades son elegidas por docentes, egresados y estudiantes de esa casa de estudios, sin intervención del Poder Ejecutivo y/o Legislativo. No goza de autonomía financiera; entre las rentas de la universidad, las principales son las que le asignan la Ley de Presupuesto.

Nivel	Institución	Ciclo o Grado	Duración en años						Comienzo: tres años de edad cronológica					
-------	-------------	---------------	------------------	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--

Nivel	Institución	Ciclo o Grado	Duración en años						Comienzo: tres años de edad cronológica								
			3 años	4 años	5 años	1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	6to año	1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	6to año
Inicial	CEP	Inicial	3 años	4 años	5 años												
Primario		Primaria				1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	6to año						
Medio	CES / CETP	Ciclo Básico									1er año	2do año	3er año				
	CES	Bachillerato Diversificado										1er año	2do año	3er año			
	CETP	Bachillerato Tecnológico											1er año	2do año	3er año		
		Formación Profesional Básica (Post Primaria + de 15 años)															
		Técnico en Nivel Medio															
		Formación Profesional Superior															
Terciario	CETP	Técnico Nivel Medio Y Superior															
	DFPD SCPD	Formación de Maestros Y Profesores															
	UNIVERSIDAD	Carreras de Grado (3 a 6 años)															

CEP: Consejo de Educación Primaria – ANEP
 CES: Consejo de Educación Secundaria – ANEP
 CETP: Consejo de Educación Técnico Profesional – ANEP
 DFPD: Dirección General de Formación y Perfeccionamiento Docente - CODICEN- ANEP
 SCPD: Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente – CODICEN - ANEP

NIVELES	
ANEP	
EDUCACIÓN OBLIGATORIA	
EDUCACIÓN NO OBLIGATORIA	
PREMOS	

Fuente: www.anep.edu.uy

2. EL SISTEMA EN CIFRAS

a) Población. Último Censo 1996 ¹⁵⁷

Total de población:	3.163.763
Total población urbana:	2.872.077 (90,8%)
Total población rural:	291.686 (9,2%)
Población de 5 a 19 años:	805.102

b) Matrícula de enseñanza Pre básica, Básica y Media (niños y jóvenes) ¹⁵⁸

Total de población escolarizada de 5 a 18 años:	No hay datos disponibles en el Instituto de Estadística ni en el Ministerio de Educación y Cultura.
Total de alumnos de Educación Inicial:	108.396 (Pública: 84.984 Privada: 23.412)
Total de alumnos de Educación Primaria:	359.759
Total de alumnos de Educación Secundaria:	244.486
Total de alumnos de Educación Especial: Pública:	8.122 ¹⁵⁹

c) Total de docentes discriminados por nivel, año 1999 ¹⁶⁰ (Los datos disponibles se refieren sólo a la educación pública).

Nivel y tipo de educación	Número de docentes
Primaria y preprimaria	17.208
Secundaria	23.605
Técnica	7.069
Universidad	7.364

¹⁵⁷ Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

¹⁵⁸ Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE) y Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación.

¹⁵⁹ No hay datos disponibles sobre Educación Especial en centros educativos privados.

¹⁶⁰ Fuente: Cuadro elaborado en base a información del MEC.

d) Matrícula de enseñanza (1970-1997)¹⁶¹

Año	Enseñanza Preprimaria	Enseñanza Primaria	Enseñanza Secundaria
1970	20.000	354.000	168.000
1980	42.000	331.000	148.000
1990	66.000	346.000	266.000
1995	69.000	342.000	264.000
1997	76.000	346.000	270.000

En el único nivel que se observa un crecimiento sostenido de la matrícula es en la Enseñanza Preprimaria, mientras que en la Educación Primaria y Secundaria se presentan oscilaciones continuas a lo largo de los años (con una fuerte declinación de la matrícula en los setenta probablemente causada por las medidas adoptadas por el gobierno *de facto*).

¹⁶¹ Fuente: Cuadro elaborado en base a información de la UNESCO, Anuario Estadístico, 1999.

CAPITULO I

¿CÓMO SE LLEGA A SER DOCENTE TITULADO?

1. HISTORIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE ¹⁶²

La formación de docentes ha tenido en su evolución un desarrollo desigual. Primaria fue-y sigue siendo-el único sector que exige la posesión del título habilitante para ejercer la docencia en todas las escuelas del país. Esto se explica debido a que la temprana expansión de la escuela primaria determinó la necesidad de formar maestros para cubrir estos puestos. En los comienzos las aspirantes a ser maestras debían estudiar en forma libre y luego rendir examen frente a mesas examinadoras que provenían del Instituto Normal de Montevideo. Recibían clases de apoyo a cargo de profesores particulares. Frente a esto, empezaron a surgir en diversos lugares del interior comisiones de fomento constituidas por maestros y otros actores notables de la comunidad, las que emprendieron las gestiones pertinentes frente a las autoridades para conseguir la habilitación y financiamiento oficial de los centros de formación de maestros.

En una primera etapa de fundación-entre 1934 y 1950-funcionaban como centros privados, sin lugar físico propio, y con profesores que actuaban en forma honoraria. En la década del sesenta se oficializaron los institutos que pasaron a depender del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria (Artigas, 1965; Rocha, 1965; Carmelo, 1968). En 1977, todas estas instituciones se denominaron Institutos de Formación Docente (IFD) y fueron transferidas a la Dirección General de Formación y Perfeccionamiento Docente.

La formación específica de profesores de Enseñanza Media fue mucho más tardía. En 1949, se creó el Instituto de Profesores Artigas (IPA), que comenzó a funcionar dos años más tarde. La notoria expansión de Secundaria aumentaba la necesidad de docentes. Hasta la creación del IPA, no hubo formación sistemática. La mayoría de los docentes eran profesionales egresados de la universidad o destacados autodidactas que permitían cubrir las necesidades de un estudiantado reducido.

¹⁶² Para la realización de este capítulo se utilizó información de las siguientes fuentes: Serra Medaglia, Juan Eduardo, "Formación docente. Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP)", Universidad de Chile, 2001.
"Itinerario histórico, un siglo de Educación Pública. 1875-1985", Administración Nacional de Educación Pública. (<http://www.anep.edu.uy/historico/principal.html>)
Aguerrondo, Inés, "La formación docente inicial de los maestros uruguayos", Informe Final. Versión 1, Buenos Aires, agosto de 2003.

Entre 1905 y 1915 se estableció una serie de exigencias para el ingreso a la docencia: título de bachiller y presentación de méritos.

“En 1934 se crearon los cargos de profesores agregados. En 1944 y 1945 se reglamentó la preparación de los profesores agregados’, primer antecedente de institucionalizar la formación docente. El aspirante llevaba a cabo una formación sistemática de dos años en su especialización y realizaba la práctica al lado de destacados docentes”. (<http://www.anep.edu.uy/historico/principal.html>)

La formación en el IPA-hasta 1976 se ingresaba mediante un riguroso examen de ingreso-procuraba integrar la formación pedagógica, el conocimiento de la materia específica y la realización de prácticas docentes. El IPA dependía del Consejo de Secundaria y a su frente estaba un director asistido por una comisión. Más tarde, se creó el Consejo Asesor y Consultivo (CAC), integrado por docentes, estudiantes y egresados.

Básicamente el plan del IPA abarcaba tres áreas a lo largo de sus cuatro años de estudio:

- Formación pedagógica común a todas las opciones.
- Formación en la especialidad.
- Práctica docente.

En el IPA, al igual que en los otros sectores de formación docente, existía un alto número de inscritos al promediar la década del sesenta, para luego caer a comienzos del setenta. De todos modos la cantidad de egresos no alcanzaba para cubrir las necesidades de Enseñanza Media.

La formación para docentes de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) dependiente del Consejo de Educación Técnico Profesional encerraba otras dificultades, por las propias características de la educación que ofrecía. Finalmente, se creó el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET). Su plan general de estudios de 1972 estableció cursos de dos y tres años a los que se accedía mediante examen de ingreso.

En la década del SETENTS se introdujo un cambio importante. La formación docente quedó centralizada en el Instituto Nacional de Docencia General Artigas (INADO), integrado por el Centro I (formación de maestros); Centro II (formación de profesores) y Centro III (perfeccionamiento docente), en reemplazo del IPA y el Instituto Normal. En 1977, entraron en vigencia la nueva reorganización y sus planes de estudios.

Ya en la década del noventa, con el diagnóstico de insuficiencias y déficit en la formación de docentes, la ANEP desarrolló un sistema nacional terciario de educación, tendiente a fortalecer dicha actividad como profesión y a cubrir las necesidades de docentes. Las herramientas para llevar a cabo este sistema son:

- La creación en 1996 del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, a cargo de apoyar los diferentes programas, proyectos y actividades que se orientan a la capacitación y actualización de los docentes de Educación Inicial, Primaria, Media y formación docente.
- La implementación de los Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP) en el interior: en el norte (Departamento de Rivera, 1997), en el litoral (Departamento de Salto, 1997), en el este (Departamento de Maldonado, 1998), en el suroeste (Departamento de Colonia, 1999), en el sur (Departamento de Canelones, 1999), y en el centro (Departamento de Florida, 2000). Estos responden a una estrategia de descentralización para revertir el déficit de docentes de Enseñanza Media en el interior del país (Vaillant, 1999).

2. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE LOS DOCENTES URUGUAYOS

Tal como se señala en un informe de la ANEP–UNESCO/IPE de 2003,¹⁶³ al analizar las características sociales que componen al cuerpo docente, se observa que el mismo está feminizado en todos los subsistemas, aunque más en Primaria que en Secundaria y Enseñanza Técnica. Por otra parte, la contribución económica de la mujer docente al ingreso del hogar es muy importante-aporta el 45% y más del ingreso total del hogar por cohortes de edad-, y hay más mujeres jefas de hogar entre los docentes que en la población general.

El docente pertenece a hogares predominantemente de clase media, quintiles 2, 3 y 4, e incluso hay un porcentaje importante en el quintil 5 de ingresos de la Encuesta Continua de Hogares para toda la población. No obstante esta pertenencia a la clase media, cuando se toman los quintiles de ingreso de la población educada - con Secundaria y más - , el 60% de los hogares docentes está en los dos quintiles de ingreso más pobres, por lo cual no superan los 380 dólares per cápita mensuales, límite superior del quintil dos.

¹⁶³ “Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización”, ANEP-UNESCO/IPE, 2003.

En cuanto a la extracción social del docente, se constata el avance en el clima educativo de los hogares de origen de los docentes, tanto maestros como profesores. En términos generales se registra un aumento que lleva a que poco más del 40% de los maestros y profesores jóvenes tengan padres que no completaron la primaria, en tanto esa proporción asciende al casi 70% en los docentes con más de 25 años de experiencia. Por otra parte, el 50% de los docentes más jóvenes proviene de hogares donde el padre alcanzó a completar el ciclo básico de Secundaria o más, en tanto a estos niveles solo llegaron el 25% de los maestros y profesores con más de 25 años de antigüedad.

Un estudio reciente llevado a cabo en distintos Institutos de Formación Docente,¹⁶⁴ muestra, en cuanto al *perfil de los profesores formadores*, que gran parte de ellos tiene título de maestro (45,6%) y un 24,1%, el de profesor secundario. Como dato adicional importante, cabe consignar que la proporción de personal formador con título de postgrado alcanza solo al 23,8%. En cuanto al perfil profesional, la mayoría de los docentes (62%) posee un solo título y el 38% tiene dos o más títulos. La mayor proporción de profesores con dos títulos se encuentra en los IFD más cercanos a la capital del país. En cuanto a la proporción de sexo, se trata de un personal con alta proporción de mujeres (74%). Es además una población con un alto promedio de edad, ya que el 53% está entre los 45 a 54 años de edad; 18% tiene hasta 39 años, y un 10% tiene más de 55 años. La mayoría de los docentes proviene de hogares con bajo nivel educativo. Es notable también el alto porcentaje de profesores formadores recibidos hace más de 20 años. Esto hablaría de un bajo nivel de rotación generacional y de un envejecimiento del personal en esta función. Por último, puede señalarse que si bien el 80% de los formadores ha realizado cursos de perfeccionamiento y los consideraron altamente positivos en términos de actualización, la profesionalización de la tarea parece sostenerse más en la “experiencia docente en general” que en actividades formales de capacitación.

¹⁶⁴ Aguerro, Inés, *op.cit.*, 2003.

3. INSTITUCIONES FORMADORAS: JURISDICCIÓN Y DEPENDENCIA ¹⁶⁵

	Educación Inicial y Básica	Educación Secundaria
Institutos de Enseñanza	Institutos Normales (IINN) Institutos de Formación Docente (IFD)	Instituto de Profesores Artigas (IPA) Institutos de Formación Docente (IFD) Centros Regionales de Profesores (CERP) Instituto Nacional de Enseñanza Técnica (INET) Instituto Superior de Formación Física
Duración de la carrera	3 años	4 años en el IPA, los IFD, el INET y el ISFF 3 años en los CERP

4. LA FORMACIÓN INICIAL EN CIFRAS.

Cantidad de instituciones y evolución de la matrícula de formación docente por tipo de institución ¹⁶⁶

	Años	Total	Magisterio		Profesorado				INET
			IFD	IINN ¹⁶⁷	IPA	CERP	IFD	ISFF ¹⁶⁸	
Cantidad de instituciones		32	21	2	1	6	21	1	1
Matrícula de formación docente	1994	7.333	2.083	932	2.426		1.737	s/d	155
	1996	10.326	2.920	1.350	3.844		2.115	s/d	97
	1999	12.198	3.037	1.635	4.181	1.015	2.228	s/d	102
	2001	15.237	3.761	1.685	5.772	1.561	2.301	s/d	157

¹⁶⁵ Para la realización de este capítulo se utilizó información de las siguientes fuentes:

Aguerrondo, Inés, *op.cit.*, 2003

Serra Medaglia, Juan Eduardo, "Formación docente. Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP)", Universidad de Chile, 2001.

"Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay. 1995-1999", Administración Nacional de Educación Pública, 2000.

Llanes Bujater, María Laura, "Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos", Organización de Estados Americanos, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, noviembre de 2001.

Vaillant, Denise, "Formación de formadores. Estado de la práctica", Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, diciembre de 2002.

¹⁶⁶ Fuente: Cuadro elaborado a partir de información contenida en "Serie estadística educativa" N°1, Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa, ANEP-CODICEN, junio de 2002.

¹⁶⁷ Las Normales son dos, una en Montevideo y otra en Ciudad de la Costa.

¹⁶⁸ Instituto Superior de Formación Física. Este instituto no funciona en la órbita de la ANEP, sino que depende directamente de los órganos centrales de gobierno. Inicialmente funcionaba en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura, luego pasó a depender del Ministerio de Deportes, que fue abolido tras la crisis de 2002. Por esta razón no contamos con datos de matriculación.

En los últimos años la matrícula de formación docente ha experimentado un crecimiento muy significativo:¹⁶⁹ en conjunto se pasó de 7.333 a 15.237 estudiantes entre 1994 y 2001. Esta evolución acompaña la creación de nuevos centros de formación en todo el país.

En el caso de magisterio, la matrícula creció un 80% tanto en los IFD como en el Instituto Normal de Montevideo, con saltos importantes entre 1996 y 2001. En la carrera de profesorado la matrícula registró una evolución diferencial por tipo de institución formadora: en el IPA, el número de matriculados creció fuertemente, de 2.426 alumnos en 1994 a 5.772 en 2001; en los CERP la matrícula de 2001 es algo más de siete veces mayor que la de 1997, año en que estos centros comenzaron a funcionar; en los IFD el crecimiento fue menor, del orden de un tercio entre 1994 y 2001; finalmente, el INET recuperó en 2001 la matrícula de 1994.

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

En Magisterio, tanto en los IFD como en el Instituto Normal, los ingresos de 2001 prácticamente duplicaron los de 1994, con una evolución creciente aunque no sistemática. El número de ingresos en el IPA en 2001 es un 74% más alto que el que se registró en 1994, aunque ese año no es aquel en el que ha habido mayores ingresos (lo fue en 1996). En el caso de Profesorado en los IFD, desde 1994 a 2001 el número de ingresos aumentó aproximadamente un 26%. Finalmente, en 2001 los ingresos al INET superaron en tres veces los ingresos de 1994.

2. CONDICIONES DE ACCESO A LA FORMACIÓN

Los requisitos para el ingreso a los estudios de formación docente son similares a los necesarios para entrar a la universidad: para el ingreso a los estudios de desempeño en los niveles Inicial y Primario, se requiere haber aprobado el segundo ciclo de Educación Secundaria en cualquier orientación, o el tercero de Educación Técnico-Profesional, y no haber cumplido 30 años de edad. No se rinde prueba de admisión. Para el ingreso a los estudios de desempeño en el nivel medio, es necesario haber aprobado el segundo ciclo de Educación Secundaria y no haber cumplido 40 años. Para algunas especialidades se rinde una prueba de admisión.

¹⁶⁹ "Serie estadística educativa" N°1, Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa, ANEP-CODICEN, junio de 2002.

3. EL CURRÍCULUM

Con respecto a la legislación vigente para formación de docentes de Educación Básica, el plan de estudio en vigencia para las carreras de magisterio¹⁷⁰ (Educación Primaria e Inicial), sancionado por la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente ANEP / CODICEN (Acta 85, Res. N° 46, 2000) que aprobó la Reformulación del Plan 1992, plantea la necesidad de actualizar el diseño curricular, manteniendo los objetivos y principios generales que fundamentan el Plan 1992 pero actualizándolos, revisando en particular las siguientes cuestiones:

- Racionalizar el número de asignaturas para evitar la fragmentación curricular.
- Fortalecer las asignaturas “instrumentales”.
- Reforzar la formación pedagógica brindada por el área de Ciencias de la Educación.
- Reconceptualizar el área de expresión según las nuevas tendencias.
- Redefinir la práctica docente, actualizándola científicamente y superando los modelos tradicionales.

De acuerdo con el análisis llevado a cabo por Inés Aguerrondo,¹⁷¹ el texto del plan recupera el principio de la interdisciplinariedad, para lo cual apela a tres estrategias: la asignación de horas de coordinación a los profesores para que trabajen conjuntamente la definición de “núcleos generadores” y la organización de las asignaturas o espacios curriculares en torno a tres grandes áreas formativas: Área de Conocimientos Básicos, Área de Ciencias de la Educación y Área de la Expresión. Además, el plan define “núcleos generadores” que deben articular e integrar la formación brindada en cada año.¹⁷²

La estructura curricular sigue una lógica deductiva, según la cual la formación teórica antecede y es preparatoria de la práctica. La formación pedagógica general es previa a las materias técnico-profesionales y a su aplicación en las experiencias de práctica docente que se realizan al finalizar la carrera.

Otra cuestión a señalar es que se plantea prácticamente una modalidad única de espacio curricular a ser cursado por los estudiantes, que consiste en la organización más clásica del

¹⁷⁰ Conocido en las instituciones y entre los profesores como “Plan 1992 reformulado”.

¹⁷¹ Aguerrondo, Inés, *op. cit.*, 2003.

¹⁷² En primer año: “Educación, sociedad y conocimiento”; en segundo año: “Procesos de enseñanza y aprendizaje desde el abordaje psicosociocultural” y en tercer año, “Fundamentos de la acción educativa en contextos diversos”. Es de esperar que estos núcleos sean trabajados conjuntamente por los profesores a través de las horas de coordinación que poseen y se vean reflejados en sus planificaciones y en la estructuración de los contenidos efectivamente enseñados.

currículum en torno a “materias” o asignaturas. Como intentos de ruptura con esta modalidad dominante, aparecen los “talleres optativos” en cada año y las didácticas especiales en tercer año, las cuales se plantean como “didáctica-taller”.

En relación con el ritmo, el plan de estudios contempla una duración relativamente corta, de tres años, con una formación profesional o tronco común para los dos primeros años y una especialización hacia el final la que los estudiantes deben optar por un nivel de la enseñanza: Inicial o Primario. El ritmo es acelerado y las materias o cursos son de carácter anual, dividiéndose por años correlativos y conservando un régimen similar al de la escuela secundaria en la cual se cursan todas las materias al mismo tiempo. Todas las materias son de carácter obligatorio, excepto un taller anual electivo de menor carga horaria.

En cuanto a los profesores, al recorrer los programas de las materias se observa un alto grado de prescripción, que se evidencia en el exhaustivo detalle de los contenidos y las formas en los cuales se deben organizar. Los programas sugieren orientaciones metodológicas para su desarrollo, formas de evaluación y extensas listas de bibliografía. Como señala Inés Aguerrondo “se evidencia un enmarcamiento fuerte tanto hacia el docente como hacia el alumno, con una regulación explícita de lo que hay (y no hay) que transmitir, y las formas en que deben transmitirse y evaluarse”.

Por último, en cuanto a la actualización bibliográfica y de contenidos, las materias que forman parte del Área de Ciencias de la Educación en primer y segundo año muestran una bibliografía actualizada con obras que responden a los debates y teorías actuales en cada una de las disciplinas del área. Respecto de la nacionalidad de los autores, especialmente en el Área de Educación, hay gran influencia de obras de pedagogos españoles muy difundidas entre las últimas décadas en América Latina; también de autores argentinos y uruguayos. “Un problema general de los programas es su enciclopedismo y extensión, que se verifica en la gran cantidad de obras y temas que se pretenden abordar en cada año”. (Aguerrondo, 2003).

En cuanto a la formación de docentes de Educación Secundaria, en las últimas décadas se han comenzado a vislumbrar en Uruguay serios déficit e insuficiencias. Esta situación era particularmente preocupante en el interior del país, el que contaba solo con un 20% de docentes titulados (Censo de 1995). Frente a esta problemática la reforma uruguaya creó el Centro de Formación y Perfeccionamiento Docente e implementó los Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP).

El Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente inició sus actividades en 1996 con el objetivo de potenciar el desarrollo profesional de los docentes a través de la ejecución de actividades de capacitación, así como la entrega de materiales y recursos pedagógicos y didácticos para su utilización en la acción docente y en los procesos de autoformación individuales y grupales.

En cuanto a los CERP, algunos estudios habían postulado como hipótesis que el déficit de recursos humanos que enfrentaba la Enseñanza Media en parte se debía a la ausencia de oferta oportuna y accesible en las distintas regiones del país. La formación de profesores se había concentrado principalmente en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), en Montevideo, y en Institutos de Formación Docente (IFD) del interior del país. El número de docentes titulados que generaba el sistema era bajo y se agudizaba por la alta deserción.

El Instituto de Profesores Artigas otorga el título de Profesor de Enseñanza Media y cuenta con las siguientes especialidades: Astronomía, Ciencias Biológicas, Ciencias Geográficas, Comunicación Visual, Educación Cívica, Derecho y Sociología, Educación Musical, Filosofía, Física, Historia, Idioma Español, Inglés, Italiano, Literatura, Matemática, Química, Ayudante Preparador en Biología, Química o Física, Adscripto. La formación atiende tres aspectos fundamentales: formación en la disciplina específica, formación en pedagogía y práctica docente.

La creación de los Centros Regionales de Profesores se propone principalmente:

- Proveer formación para la docencia en el ámbito de la enseñanza secundaria que diversifique la actual oferta centralizada en Montevideo.
- Contribuir a la profesionalización del ejercicio docente en la enseñanza secundaria.
- Brindar una formación sistemática en Ciencias de la Educación.
- Estimular mediante un currículo innovador la renovación de la práctica profesional de los profesores.
- Realzar el rol de la investigación educativa.
- Actuar como agente dinamizador en la región.

Los CERP tienen un modelo cualitativamente distinto de la formación tradicional. El plan se desarrolla en tres años con un régimen de ocho horas diarias. Los estudiantes cuentan durante sus estudios con el apoyo de dos asignaturas instrumentales: Inglés e Informática.

En la etapa inicial se forman docentes en cuatro grandes áreas: Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. En el segundo año, Ciencias de la Naturaleza se divide en dos opciones: Ciencias Biológicas y Ciencias Físico-Química, para llegar al tercer año a la formación especializada en cada una de las tres disciplinas: Biología, Física y Química. En el segundo año, Ciencias Sociales también se divide en dos opciones: Historia y Geografía-Sociología, y en el tercer año, el estudiante opta por una de esas tres disciplinas.

La misión de los CERP es formar educadores en un plazo breve, para de esa manera cubrir la necesidad de docentes que hay en el interior. También tratan de restablecer el equilibrio entre la oferta y la demanda de profesores. Con la creación de estos centros, se descentraliza la formación inicial de los docentes persiguiendo un objetivo más amplio de democratizar el acceso a la formación docente.

5. RELEVAMIENTO DEL SISTEMA DE BECAS QUE TIENEN LOS SISTEMAS OFICIALES Y PRIVADOS ¹⁷³

Mientras que existen pocas becas para estudios de magisterio, se creó un importante sistema de becas para la formación de docentes en los CERP, con el objetivo de estimular la captación de jóvenes capaces procedentes de hogares con escasos recursos económicos. Estas incluyen alojamiento, transporte, alimentación y supervisión tutorial, permitiendo sustentar el régimen de estudio a tiempo completo. Además, esto ha permitido un reclutamiento de educandos con baja posición social de origen pero alto logro en las pruebas de ingreso.

Asimismo, facilita que los estudiantes procedentes de los departamentos del radio de influencia del CERP puedan hacerlo.

El programa financiero preveía el siguiente sistema de becas por centro:¹⁷⁴

- 60 por generación, por eso, en un centro, hay un promedio de 180 becas (por haber estudiantes de primero, segundo y tercer año). Entre los 5 CERP se otorgarían un promedio de 900 becas.
- 10 becas de almuerzo para estudiantes locales, también por generación.

¹⁷³ Revista Educación, Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura, República Oriental del Uruguay, Número Extraordinario, 2000, pág. 30.

¹⁷⁴ Datos obtenidos de la publicación de ANEP. CODICIEN de 1999. Centros Regionales de Profesores, una apuesta al Uruguay del Siglo XXI.

En 1998 se otorgaron 329 becas, contándose con un decidido apoyo por parte de las intendencias municipales (financian becas, facilitan el uso de los hoteles bajo su propiedad y ceden locales para centros de estudios mientras se construyen los definitivos). Las intendencias valoran estas iniciativas como pilares necesarios de un proceso efectivo de democratización y descentralización de oportunidades.

En 1999 se otorgaron 428 becas, de las cuales 276 eran totales; es decir, incluyen alojamiento, transporte y alimentación.

Becas otorgadas a estudiantes de primer año, según CERP. Evolución 1997-2001:¹⁷⁵

CERP	1997	1998	1999	2000	2001	Total
LITORAL						
Becas completas	60	60	60	54	58	292
Becas parciales	10	0	19	0	8	37
ESTE						
Becas completas	--	60	60	68	46	234
Becas parciales	--	0	21	13	5	39
SUROESTE						
Becas completas	--	--	48	70	58	176
Becas parciales	--	--	28	38	33	99
SUR						
Becas Completas	--	--	44	43	60	147
Becas parciales	--	--	35	39	43	117
NORTE						
Becas completas	44	59	62	58	60	283
Becas parciales	15	2	0	0	10	28
CENTRO						
Becas completas	--	--	--	39	58	97
Becas parciales	--	--	--	3	9	12
TOTAL	130	181	377	425	448	1.561

Porcentaje de alumnos de CERP que finalizaron su formación docente a diciembre del tercer año sin contar con becas parciales o totales:¹⁷⁶

	Porcentaje total de egreso a diciembre del tercer año	Porcentaje de estudiantes no becados que egresaron en diciembre del tercer año
Generación 1997	65%	8%
Generación 1998	50%	2%

¹⁷⁵ Serie estadística educativa (Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa, junio de 2002 N°1).

¹⁷⁶ Serie estadística educativa (Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa, junio de 2002 N°1).

Así como los CERP disponen de una importante política de becas, también se les cubren los gastos de instalación a quienes no residan en la zona.

Otro aspecto importante a resaltar es que para asegurar un alto nivel de docentes, la remuneración que reciben es más alta que la habitual, así como las funciones son también mayores que las habituales. Según datos de un informe realizado en 2000¹⁷⁷ (que toma como punto de referencia la unidad docente en séptima categoría de un docente del IPA), se pagaba por dos unidades docentes unos 1.300 dólares y un equivalente 300 dólares por los gastos de instalación de los docentes que no tienen residencia en la ciudad en donde se encuentra el CERP.¹⁷⁸

Las investigaciones que han estudiado las motivaciones de elección de la carrera docente coinciden en que, conjuntamente con la motivación de tipo vocacional, una segunda motivación expresada para ingresar en la docencia es que se trata de un tipo de carrera en la cual existe trabajo disponible y por ello asegura una inserción relativamente rápida. Otro factor de motivación es la baja rotación de escuelas que se registra en los primeros años de carrera, o sea, que los maestros noveles no deben recorrer demasiadas instituciones durante sus primeros años de trayectoria profesional.

Existen también otros factores que deben tenerse en cuenta para comprender la atracción de los futuros estudiantes a la carrera docente. Así, se debe señalar que los Centros Regionales de Profesores (CERP) desarrollan la enseñanza en edificios modernos y atractivos; en ciudades de provincia, cuentan con un valioso equipamiento tecnológico; el cuerpo docente es de dedicación exclusiva, remunerado por encima de lo habitual y seleccionado luego de un proceso académico prolongado, todo lo cual ejerce una atracción significativa en jóvenes de estratos medios de las ciudades no principales de Uruguay.

¹⁷⁷ Revista Educación, Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura, República Oriental del Uruguay, Número Extraordinario, 2000, pág. 43.

¹⁷⁸ (Esta relación con el dólar es anterior a la devaluación uruguaya de 2002).

CAPÍTULO II

¿QUÉ LE OFRECE Y QUÉ LE PIDE EL SISTEMA EDUCATIVO A LOS DOCENTES?

1. CONDICIONES PARA SER DOCENTE ¹⁷⁹

En Uruguay, los maestros primarios tienen título-en su totalidad-desde 1930, mientras que los profesores secundarios eran titulados en apenas un 30%, con una profunda diferencia entre la capital y el resto del país (50% de diplomados en Montevideo y 20% en las ciudades de provincia).

Las razones explicativas de este anómalo comportamiento habría que buscarlas en la historia, dado que la secundaria perteneció a la órbita universitaria y no fue un patrón de la educación superior formar a los profesores, a lo que se agregó posteriormente la cuota de clientelismo político en las designaciones de profesores y los intereses en proteger situaciones creadas. La sociedad, los gobernantes, los docentes, los sindicatos, etcétera. aceptaron siempre esta anomalía, que no se justificaba en las bajas remuneraciones sino en la falta de oferta pública de formación de profesores. (Rama y Navarro, 2002)

Esto fue cambiado con la creación en ciudades de provincia, a partir de 1996, de los ya citados seis Centros Regionales de Profesores (CERP), que hoy forman 400 nuevos profesores por año y que buscaban llegar a la cifra de 600 a partir de 2003. Es de destacar que el país contaba desde 1950 con un Instituto de Profesores, ubicado en Montevideo, que desde hace tres décadas solo gradúa, en promedio, 160 a 170 profesores por año, de los cuales unos 30 o 40 se trasladan a enseñar a ciudades de provincia donde se atiende al 70% del alumnado nacional. El sistema educativo de nivel medio requiere anualmente y por el solo concepto de reposición, más de 500 profesores.

En Uruguay, el 25% de los profesores que ejercían en la Educación Secundaria en las provincias tenía como título el de maestro y casi otro 25% no había completado la formación docente.

¹⁷⁹ Para la realización de esta sección se utilizó información de las siguientes fuentes:

Rama, Germán, y Navarro, Juan Carlos, "Carrera de los maestros en América Latina", Conferencia organizada por el Banco Interamericano de Desarrollo en cooperación con la UNESCO y el Ministerio de Educación de Brasil, Brasilia 10 a 12 de julio 2002.

"Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica" (documento de trabajo), Organización de Estados Iberoamericanos.

El principal requisito para ejercer la docencia en Educación Inicial y Primaria, según el Estatuto del Funcionario Docente, es el de poseer el título habilitante correspondiente. Asimismo, el ingreso efectivo a la docencia pública de los egresados de los institutos de formación docente se debe hacer por concurso de oposición. Para ejercer la docencia en secundaria aún no es obligatorio el título. El ingreso efectivo a los cargos de Profesor de Educación Secundaria y de Profesor o Maestro Técnico de Educación Técnico-Profesional, se efectúa mediante concurso de oposición libre entre los aspirantes que no poseen título habilitante, siempre que no estén dispuestos a concursar los egresados de los respectivos centros de formación docente.

Sin embargo, en 2003 comenzó a ponerse en práctica un plan transitorio de titulación para los docentes de Enseñanza Media. Esto significa que, de acuerdo a los antecedentes del candidato (maestro, estudiante universitario, etcétera.) se establecen los módulos que tiene que realizar para conseguir la titulación. Existe una serie de condiciones para inscribirse en el curso, como por ejemplo edad o años de trabajo en un centro educativo. Si bien el plan no es obligatorio, quien no esté titulado quedará fuera del sistema en 2008.

Para los maestros de Educación Primaria, se desarrolló un sistema de designaciones y traslados. Cada profesor, con independencia de la calificación lograda en el egreso de los institutos normales (que sirve para las designaciones interinas), debe presentarse al examen nacional de efectividad para lograr un cargo como titular permanente. Este concurso nacional que se realiza cada dos años se desagrega en tres etapas, todas eliminatorias, siendo la primera sobre conocimientos sustantivos de Lenguaje, Matemática, Ciencias y Ciencias Sociales; la segunda prueba es sobre pedagogía, y la tercera consiste en el dictado de una clase, sobre un tema sorteado previamente por el Tribunal Examinador. Un porcentaje de maestros, variable entre un 20% y un 40%, no es aprobado y los que sí lo son, quedan ordenados por los puntajes de las pruebas y eligen cargo docente, en forma sucesiva, de la lista de cargos vacantes. Los maestros, que lograron la efectividad por este medio, agregan un puntaje anual que les asigna el informe de inspección y con ambos puntajes se ordenan para la cuota de traslados que comprende al 50% de los cargos docentes vacantes en cada año. Ninguna autoridad, política o administrativa, puede intervenir para lograr un determinado nombramiento al margen del sistema del concurso.

El sistema de ascensos para los docentes efectivos es de "escalafón abierto". Esto significa que no se necesita que existan vacantes para ascender al grado inmediato superior, a partir de primero y hasta séptimo grado, respetándose las siguientes normas:

- Permanencia de un tiempo mínimo de cuatro años en cada grado.
- Obtención de una puntuación mínima por antigüedad calificada en el grado, que comprende los siguientes aspectos: aptitud docente, antigüedad, actividad computada.
- Aprobación de los cursos que se dispongan y reglamenten para cada caso.

Desde 1960 en adelante ha habido un deterioro muy marcado del salario docente. Este perdió casi un 50% de su valor real entre 1960 y 1995, y entre 1995 y 2000 retorna a los niveles de 1986. Si se compara el salario de los maestros uruguayos con el de los argentinos y chilenos, se observa que es más bajo.

La diferencia entre Primaria pública y Primaria privada en relación al ingreso per capita es importante. El 40% de los maestros públicos está en el quintil más pobre de la población educada, contra el 17% de los maestros privados. Este fenómeno también se confirma en Secundaria, pero de forma más moderada.

2. SISTEMAS DE EVALUACIÓN

En Uruguay, el marco jurídico para la evaluación de los docentes está dado por el Estatuto del Funcionario Docente de 1988. Este comprende tanto la evaluación de postulantes a las carreras pedagógicas, como la evaluación de la formación inicial y el desempeño profesional de los docentes. Sin embargo, vemos que en la práctica no se aplica la evaluación de la formación inicial, aunque sí la evaluación de postulantes a las carreras y el desempeño profesional. En cuanto a la existencia de guías que regulen la evaluación docente, existen circulares internas de los diferentes subsistemas de la ANEP. Además, la Gerencia de Investigación y Evaluación para evaluación de postulantes realizó en 2001 un manual con los fundamentos de la prueba de ingreso a la formación docente.

La Gerencia General de Planeamiento y Gestión, a través de la Gerencia de Investigación y Evaluación, es la responsable de elaborar centralmente las pruebas de ingreso y conduce el proceso de selección de los postulantes.

Para la evaluación del desempeño profesional, existen equipos de supervisores (inspectores y directores de centros educativos) dependientes de los Consejos de Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnica y profesional, todos dependientes de la Administración Nacional de Educación Pública.

En cuanto al costo que implica la práctica evaluativa, la evaluación de los postulantes la cubre desde 2001 el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP). La evaluación del desempeño docente, por su parte, la cubre cada desconcentrado de la ANEP a través del pago de salario a los supervisores.

La evaluación de los postulantes a la carrera docente se realiza con el objetivo de seleccionar y apoyar a los aspirantes con dificultades, a través de talleres. Se evalúa principalmente el lenguaje, mediante una prueba de opción múltiple para las competencias de comprensión de textos y reflexiones metalingüísticas y otra prueba abierta para evaluar producción de textos.

La evaluación del desempeño profesional docente se realiza con la intención de retroalimentar al docente y mejorar su práctica, así como para calificar su desempeño, ya que la calificación incide en el escalafón. En cuánto a qué se evalúa, pueden señalarse seis habilidades principales: la capacidad técnico-pedagógica; la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje; la orientación dada al curso, planificación y desarrollo del mismo; el clima de trabajo, cooperación e iniciativa; el respeto al alumno y promoción de su capacidad de autodeterminación; y las posibilidades de desarrollo del trabajo creativo.

Vale destacar además que la observación directa del trabajo en el aula es una de las principales formas de evaluación del desempeño docente en Uruguay, la cual es realizada por supervisores.

3. RELEVAMIENTO DE SISTEMAS DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN SERVICIO¹⁸⁰

Como se mencionó previamente, en 1996 se creó el Centro de Formación y Perfeccionamiento Docente, el cual genera e implementa instancias de actualización, capacitación y perfeccionamiento en los diferentes niveles del sistema educativo a nivel primario, medio y de formación de formadores.

¹⁸⁰ Para la realización de este capítulo se utilizó información de las siguientes fuentes:
Página web de la Administración Nacional de Educación Pública: <http://www.anep.edu.uy>
“Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización”, ANEP–UNESCO/IPE, 2003.

Sus objetivos son los siguientes:

- Brindar capacitación al personal a cargo de la gestión educativa, en coordinación con los Consejos Desconcentrados y la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.
- Promover la profesionalización de los docentes en tanto agentes idóneos para las disciplinas a su cargo.
- Evaluar sistemática e integralmente las actividades de capacitación que se realizan y proponer las adecuaciones que estime pertinentes.
- Llevar a cabo la gestión, asesoría y apoyo a los Centros Regionales de Profesores.
- Llevar a cabo la gestión del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente "Profesor Juan E. Pivel Devoto.

Sus líneas de acción en materia de capacitación y perfeccionamiento docente pueden definirse del siguiente modo:

- Asesoramiento en las materias específicas de formación y capacitación.
- Elaboración de propuestas de capacitación, actualización y perfeccionamiento del personal docente y equipos directivos, y de supervisión en coordinación con los Consejos
- Evaluación sistemática e integral de las actividades de capacitación que se realicen; estudio y establecimiento de un sistema de acreditaciones que organice y regule la formación de los docentes de la ANEP.
- Asesoramiento, apoyo y gestión de los Centros Regionales de Profesores: mejoramiento de los procesos de formación y de la calidad de la oferta educativa; consolidación de los Centros Regionales como factor de desarrollo educativo-cultural; ajuste organizativo-administrativo de los centros; establecimiento de una coordinación operativa.
- Asesoramiento académico para una adecuada capacitación permanente de los formadores.

4. INFORME DE ACTIVIDADES DE LA SECRETARÍA DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE¹⁸¹

Año	Total de participantes	Total de cursos dictados
2001	6.455	31
2002	16.614	91
2003 (febrero a junio)	2.924	17

Si analizamos las actividades desarrolladas por la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente durante 2001, 2002 y 2003, llama la atención el aumento de su actividad, tanto en la cantidad de cursos dictados como en el número de participantes, en 2002.

En cuanto a los contenidos de los cursos, se observa que en 2001, sobre un total de 6.455 participantes, 3.488 (más del 50%) de ellos asistieron al Curso de Sensibilización Plan 1996. El resto de los cursos abordó diversas temáticas, de las cuales las más recurrentes fueron las capacitaciones para tutores de los CERP, los cursos de idiomas, los cursos sobre Escuelas de Tiempo Completo y la capacitación para maestros directores. En 2002, la capacitación en informática cobró mucha relevancia, llevándose a cabo varios cursos (uno de los cuales contó con 2.500 asistentes). Los otros cursos más repetidos fueron la capacitación en idiomas, los cursos de Áreas Integradas para Maestros y los talleres referidos a cuestiones humanitarias (educación en valores, cultura ciudadana, vínculo escuela-comunidad, etcétera). Además, se han llevado a cabo numerosas jornadas, reuniones y debates varios. En 2003, llama la atención la fuerte disminución de actividades de capacitación (solo 17 cursos en 5 meses, mientras que en 2002 se habían dictado 91 cursos en 11 meses). Al intentar analizar los contenidos de los mismos, no se observa una orientación clara hacia cierto tipo de temáticas. Los cursos que más se repiten son los de informática y los de atención a alumnos con necesidades especiales (dificultades en el aprendizaje, capacidades diferentes y necesidades múltiples), pero el resto de los cursos abordan temáticas muy diversas.

En el informe “Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización” (ANEP-UNESCO/IPE), se presentan los resultados de un estudio realizado durante 2001 y 2002, en el cual se buscó caracterizar el perfil de los maestros y profesores uruguayos (de

¹⁸¹ Este cuadro fue realizado a partir de la información extraída de http://cecap.anep.edu.uy/quienes_somos/inf_act_2003.htm

Educación Inicial, Primaria, Media y Formación Docente). El estudio consistió en una encuesta realizada a tres mil docentes que trabajan en centros educativos urbanos. A continuación se presentarán algunos de los resultados más importantes en cuanto a capacitación docente.

En relación a la formación permanente, la encuesta muestra la importancia que ella ha tenido en el país desde 1995 en adelante: la mitad de los docentes encuestados participó desde entonces en alguna o varias instancias de capacitación en servicio de 40 horas o más. Entre ellos aproximadamente un tercio vivió una experiencia de capacitación y el resto asistió a varias de ellas (un 41,5% realizó dos o tres cursos y un 19,8% cuatro o más). Las cifras sugieren además que en términos comparativos la capacitación implementada alcanzó más al interior que a Montevideo y a la Enseñanza Técnica más que a la Secundaria y Primaria.

El balance que maestros y profesores hacen de la formación permanente recibida es plenamente positivo: dos terceras partes de los docentes involucrados evaluó que la misma le había aportado mucho para su experiencia docente.

Proyectándose a futuro, los docentes consideran que lo que necesitan aprender lo pueden lograr fundamentalmente a través del intercambio con colegas (68%) y los cursos formales (62,5%). Junto con de estos dos canales de capacitación, otros docentes señalaron la importancia del perfeccionamiento a través de la experiencia de trabajo (54,2%), las lecturas (50%) o la realización de una carrera, sea de grado o postgrado (47,8%). Llama la atención la baja inclinación a la capacitación a través de cursos a distancia (10,6%).

Las actividades de capacitación que los docentes priorizan son de carácter eminentemente práctico y revelan su fuerte preocupación por el trabajo en el aula y el centro educativo.

Finalmente, las respuestas muestran una suerte de contradicción en la valoración de los aspectos materiales de un curso de perfeccionamiento. Por un lado, cuando se pidió a los encuestados que señalaran qué era lo más importante en un buen programa de perfeccionamiento, la opción "incentivos y estímulos que se ofrecen" recibió solo un 22,1% en la suma de menciones. Por otro lado, cuando se les preguntó explícitamente cuáles eran a su entender los estímulos e incentivos más eficaces para garantizar el éxito de un programa de perfeccionamiento, cobraron una gran relevancia "los estímulos salariales", con un 75,1% en la suma de las tres menciones. Le siguieron en importancia "el uso del tiempo de trabajo para la capacitación" y "el puntaje en la carrera".

5. PROGRAMAS SOCIALES Y SUBSIDIOS ¹⁸²

El salario de ingreso al ejercicio de la profesión de un maestro de educación pública es el equivalente a dos salarios mínimos. Existen compensaciones extras para los docentes de escuelas rurales, especiales, preescolares y de adultos. Además, el sueldo de todos los docentes tiene complementos mensuales por conceptos de hogar constituido, asignación familiar, cuota de asistencia médica, y, con carácter excepcional, primas por matrimonio y por nacimiento de hijos.

El ingreso a la docencia en el nivel primario se realiza en escuelas públicas de sectores de riesgo. Es el Estado el que forma a los maestros en sus instituciones, pero tiene también la tarea de completar esta formación en una suerte de “residencia” prolongada que son los “años de experiencia” que requiere el sector privado para hacer elegible un maestro como para incorporarlo a sus escuelas.

Hace pocos años se puso en marcha un conjunto de políticas que responden a problemas detectados en diagnósticos provenientes de diversos ámbitos. Muchas de estas respuestas recogen propuestas largamente debatidas por docentes, estudiantes, técnicos, políticos, al interior de sus organizaciones y expresadas en documentos más o menos acabados. Sin embargo, podría sugerirse que algunas de las medidas que se plantean como programas sociales de apoyo a la tarea docente, están más bien orientadas a otorgar incentivos materiales para fomentar el presentismo de los docentes. En este sentido, pueden señalarse los siguientes incentivos que se han introducido sobre el salario docente:

- El 7.5% por título.
- El 12.5% la hora docente en los centros de horario extendido en los que las clases volvieron a durar 45 minutos.
- Para los maestros que efectivamente están dando clase, un 5%.

¹⁸² Con la información disponible no nos fue posible encontrar datos sobre programas sociales, con excepción de la política de becas para postulantes a carreras docentes ya mencionada en el capítulo anterior. Lo que llama la atención, en cambio, es la desarrollada política de incentivos existente.

Para la realización de este capítulo se utilizó información de las siguientes fuentes:

“Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica” (documento de trabajo), Organización de Estados Iberoamericanos.

Aguerondo, Inés, “La formación docente inicial de los maestros uruguayos”, Informe Final. Versión 1, Buenos Aires, agosto de 2003.

Rama, Germán y Navarro, Juan Carlos, “Carrera de los maestros en América Latina”, Conferencia organizada por el Banco Interamericano de Desarrollo en cooperación con la UNESCO y el Ministerio de Educación de Brasil, Brasilia 10 a 12 de Julio 2002.

“La reforma educativa uruguaya: Una apuesta a la equidad con calidad”, profesora Carmen Tornarí Maglio.

- Para maestros y profesores adscriptores y para docentes de didáctica, una compensación mensual por su tarea.
- También se estableció una prima por presentismo como premio a quienes tienen una asistencia regular.

Además se instauraron otros servicios para motivar la asistencia de los docentes a las instituciones. Las autoridades educativas contrataron un servicio de ambulancias que acudían a las casas de los docentes y funcionarios enfermos para diagnosticar su enfermedad y establecer si se justificaba la ausencia a las tareas: “Uno de los mayores efectos que tuvo el servicio fue un ‘mejoramiento’ del estado de salud de funcionarios y docentes y, por tanto, un incremento de las horas de clases dictadas”. (Rama y Navarro, 2002, pág. 31)

CAPÍTULO III

¿QUÉ MIRAN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DEL SUBSISTEMA DE FORMACIÓN INICIAL Y CAPACITACIÓN DOCENTE?

En Uruguay, no existe un sistema formal de evaluación de las instituciones formadoras de docentes. Los CERP constan un sistema de referentes académicos que proveen orientación a los formadores y a las propuestas curriculares. La supervisión administrativa, por otra parte, la lleva a cabo la Secretaría de Capacitación Docente. Si bien la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente tenía un sistema de inspectores, en la actualidad el mismo no está funcionando.

CAPÍTULO IV

¿QUIÉNES FINANCIAN Y QUÉ ES LO QUE SE APOYA?

En la última década, la cooperación externa, que se desarrolla a través de los Bancos y organismos Internacionales, asigna una alta prioridad a la inversión en áreas críticas del desarrollo como Educación y Salud, a efectos de disminuir la incidencia de la pobreza y de mejorar la competitividad de los países.

Los fondos de cooperación externa persiguen un doble objetivo:

- Brindar rápidamente recursos, principalmente para inversión en infraestructura y equipamiento, así como para acciones de fortalecimiento institucional, a efectos de poder cumplir con las metas presupuestales en tiempo y forma.
- Facilitar la contratación de recursos humanos que colaboren en el diseño, la ejecución y la evaluación de los procesos de Reforma.

Mencionaremos a continuación, de los proyectos de cooperación externa actualmente en funcionamiento, los relacionados con formación docente:

- El proyecto *Mejoramiento de la Calidad de Educación Primaria (MECAEP)*, cofinanciado por el Banco Mundial, en su primera etapa (1994-1999) por un monto total de 45 millones de dólares. En su segunda etapa (1999-2002) se prevé un financiamiento de 40 millones de dólares. Sus acciones apuntan a expandir y mejorar la Educación Inicial, en áreas carenciadas, a través de construcción de aulas, capacitación docente y obtención de material didáctico; construir escuelas de tiempo completo en zonas con fuertes déficit culturales y sociales; brindar material bibliográfico; financiar subproyectos para el mejoramiento de la calidad a nivel de cada centro escolar; actualizar y capacitar docentes en servicio; implementar un sistema estandarizado de medición de resultados; y fortalecer la gestión administrativa a través del sistema de información gerencial, estudio de auditoría y personal, y apoyo a la desconcentración.
- El proyecto *Fortalecimiento de la Educación Técnica*, cofinanciado por el BID, por un monto total de 35 millones de dólares se extiende durante el período 1994-1999. sus acciones se orientan a la modernización y racionalización de la estructura del Consejo

de Educación Técnico-Profesional; al establecimiento de vínculos con el sector productivo; al diseño de un sistema de información y planeamiento; al mejoramiento de la calidad a través de la adecuación curricular, la capacitación y el perfeccionamiento docente y la dotación de materiales didácticos; a la construcción y adecuación de la infraestructura física, y a la adquisición de equipamiento.

- *Fomento para el Comercio Exterior Español (FOCOEX)*. En el transcurso de 1992 fue firmado un convenio entre Uruguay y España representados respectivamente por los siguientes organismos: Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP) y Fomento al Comercio Exterior Español (FOCOEX). A través de él se obtiene para la Educación Técnica equipamiento tecnológico variado por un monto de 17 millones de dólares. Este equipamiento viene con la actualización docente incluida. Su distribución se realiza a nivel nacional teniendo en cuenta, por un lado, las necesidades regionales y, por otro, haciendo hincapié en las capitales departamentales limítrofes con los países signantes del Mercado Común del Sur (MERCOSUR). Esta nueva implementación tiende a lograr, entre otros, los siguientes cometidos: a) elevar los niveles de calidad de la oferta educativa del Consejo de Educación Técnico-Profesional; b) instaurar el estudio de sistemas que lleven a la autoevaluación de los alumnos como parte de la metodología de enseñanza; c) propiciar y favorecer la integración de la mujer en el mundo industrial y agrario.

- El proyecto *Modernización de la Educación Secundaria y Formación Docente (MES y FOD)*, cofinanciado por el BID, por un monto total de 58 millones de dólares se extiende durante el período 1996-2001. Sus acciones apuntan a la innovación curricular e institucional en el Ciclo Básico de Educación Media; a la creación de Centros Regionales de Formación de Profesores; a la construcción de liceos; al desarrollo de un Plan Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente; a la implementación de un sistema de comunicación informática y de respaldo técnico-pedagógico que comprenda a los Institutos de Formación Docente (IFD) y a los liceos; al diseño de un plan de reparación y reciclaje de edificios liceales, y al desarrollo de Centros Experimentales de Bachillerato Diversificado con salidas terminales.

- El proyecto *Multinacional de Educación Media y Superior*. Cofinanciado por la OEA, su objetivo es capacitar en servicio a docentes no titulados y de carácter interino en sus cargos del interior del país. Estas acciones se cumplen a través de los centros regionales del interior del país, y significan un apoyo para los docentes sin formación de

tales para la preparación de los concursos que les permitan acceder a la efectividad en sus cargos. Se brindan en dos modalidades: la presencial en el área Científica y Biológica y la de educación a distancia que atiende el Área Humanística.

- El *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, dependiente de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). Este fue firmado en 1979, y tenía como objetivos específicos: asegurar la escolarización de todos los niños en edad escolar antes de 1999 y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años; eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos; mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias. Dentro del Proyecto Principal de Educación existen diversos programas en los que Uruguay participa:
 - *Proyecto Sistema Regional de Información (SIRI)*, el cual ha cooperado en la identificación de los principales logros y problemas del sistema educativo, así como de las causas que lo determinan. Una de las estrategias que utiliza consiste en la formación y capacitación de especialistas a través de cursos, talleres y seminarios.
 - *Red Regional para la Capacitación, la Innovación y la Administración de la Educación Básica y de los Programas de Alfabetización (REPLAD)*. Este tiene como objetivos principales fomentar el desarrollo conceptual de la planificación y la administración de la educación, estimular la formación en servicio y la capacitación del personal de educación. La acción de mayor impacto es el seminario taller anual de formación de formadores en planificación y gestión educativa y su multiplicación a nivel nacional.
 - *Red Regional de Capacitación y apoyos específicos a Programas de Alfabetización y Educación de Adultos (REDALF)*. Este presenta como objetivos principales la capacitación de personal con responsabilidades en la organización y ejecución de programas de educación y alfabetización de adultos.

Si bien los seis proyectos mencionados tienen relación con la cuestión de la formación docente, no todos se lo plantean como meta central. En los dos primeros programas mencionados, por ejemplo, el apoyo a la capacitación docente se constituye en un medio para mejorar la calidad de la Educación Primaria y la Educación Técnica, respectivamente. En “Fomento para el comercio exterior español”, por su parte, la actualización docente solo es vista como una herramienta necesaria para que se pueda utilizar el equipamiento provisto,

pero los objetivos del proyecto son otros. En los últimos tres proyectos mencionados, en cambio, sí se pone especial énfasis en la formación docente, constituyéndose en una de sus metas centrales.

Además de estas fuentes de financiamiento, se han firmado diversos convenios con la OEA y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)¹⁸³ en función de programas específicos, la mayoría de los cuales no está en funcionamiento actualmente.

¹⁸³ El 11 de octubre de 2001 se celebró en Montevideo la VI Reunión de la Comisión Mixta de Cooperación Hispano-Uruguaya, con la finalidad de acordar las acciones de cooperación entre ambos países, en el marco del Convenio Básico de Cooperación Científica y Tecnológica, de 29 de noviembre de 1974, y del Tratado General de Cooperación y Amistad entre la República Oriental del Uruguay y el Reino de España, firmado en Madrid el 23 de julio de 1992. El punto 6 de la sección de Cooperación Bilateral se refiere al “fortalecimiento de la formación docente en Uruguay”. Ambas delegaciones señalaron su interés en proseguir con las acciones de cooperación en el área de formación de docentes de Enseñanza Media, destacando los logros alcanzados hasta la fecha, prestando particular apoyo al proyecto presentado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) cuyos objetivos son la formación inicial y continua de docentes de Enseñanza Secundaria, así como la capacitación en materia de gestión educativa. (Acta de la VI Reunión de la Comisión Mixta Hispano-Uruguaya de cooperación. http://www.aeci.es/9-Proyectos/comisiones_mixtas/ftp/uruguay-oct-2001.pdf)

A MODO DE CIERRE

IDENTIFICACIÓN DE TENDENCIAS, TENSIONES, PROBLEMÁTICAS Y ALTERNATIVAS

Los tres países analizados en el presente documento comparten haber transitado en los últimos 20 años la recuperación de sus democracias tras años de oscuros gobiernos de facto. Argentina inicia la recuperación democrática en 1983, Uruguay en 1984 y Chile en 1990.

Es interesante ver cómo el sistema de formación docente inicial y continua lejos de ser, como muchas veces se ha dicho, el último en ser revisado en los procesos de reforma educativa, se transforma en un interesante analizador de esos procesos en los diferentes países.

Al mirar, aun en un recorrido descriptivo como el que nos hemos propuesto, qué ha pasado en los últimos 10 años en la formación docente, las deudas no saldadas de los sistemas educativos, así como sus rasgos característicos, aparecen como en un espejo. Aguerro y Pogré señalaban:¹⁸⁴

Las opciones tomadas por las reformas en la formación de los docentes en el mundo, básicamente se pueden sintetizar como respuestas posibles a tres grandes cuestionamientos, a saber:

¿Cuál es el tipo de formación y el tipo de institución para formar docentes que deben atender a las cambiantes necesidades de la sociedad actual?

¿Cuál es la mejor institución para brindar la estructura y el soporte para la carrera docente, durante y después de haber terminado la formación inicial; en otras palabras, una institución abarcadora de toda la vida profesional del docente?

¿Cuál es la relación óptima entre teoría y práctica? (2001)

Las tres preguntas aluden sin duda a la concepción de formación como formación continua y se preguntan por el tipo de institución capaz de albergarla, por su diseño curricular e institucional y por la articulación no sólo de teoría y práctica al interior de la formación, sino también por la relación entre formación, realidad educativa y cambio.

Uno de los temas que ha sido ampliamente debatido es si la formación docente debe o no estar en el ámbito de las universidades. Si bien es conocido el debate y la tendencia a elevar

¹⁸⁴ Aguerro, I. Pogré, P., op. cit., 2001.

la formación docente a las universidades como lo han hecho países industrializados y varios en América Latina, también aparece una tendencia inversa en algunos países industrializados como Estados Unidos e Inglaterra. Las escuelas universitarias de educación están siendo percibidas como demasiado teóricas y muy alejadas de la realidad del aula. Dicha crítica no sólo parte de las autoridades públicas, sino también de los docentes, que sienten que sus armas pedagógicas y de prácticas de la enseñanza son insuficientes a la hora de enfrentar un curso.¹⁸⁵

Los tres países analizados nos dan una interesante perspectiva para analizar estas tendencias, ya que podemos ver en ellos los diferentes modelos operando. Chile ha llevado toda la formación docente a las universidades (sean estas públicas o privadas). En Uruguay, toda la formación docente es terciaria no universitaria y pública y, finalmente, en Argentina se observa un sistema altamente complejo y heterogéneo, donde coexiste la formación docente para todos los niveles, en instituciones terciarias no universitarias públicas y privadas y en universidades públicas y privadas.

Las experiencias desarrolladas en nuestros países en los noventa parecen mostrar que, más allá de cuál es la institución que alberga la formación inicial, el modo en que se resuelven otro tipo de tensiones es el que determina la calidad de la formación y la posibilidad de formar docentes capaces de enfrentar los desafíos de la tarea docente.

Sin pretensiones de ser exhaustivos, presentaremos a continuación algunas tensiones que el estado del arte realizado nos permitió detectar.

1. TENSIONES DEL SISTEMA FORMADOR

1.1. AUTONOMÍA VERSUS REGULACIÓN DEL SISTEMA

La discusión acerca de si la formación docente, en tanto actividad que implica la formación de los responsables de la formación de las nuevas generaciones, requiere de un currículo unificado, o si por el contrario el despliegue de la libertad académica de las instituciones formadoras debe ser un valor primordial, no está saldada. Los países latinoamericanos han adoptado en los últimos años opciones diversas al respecto. Uruguay, tal como hemos visto en el documento, ha diseñado nuevos planes para la formación de maestros con una lógica

¹⁸⁵ Martin, Michaela: "The role of the university in initial teacher training: trends, current problems and strategies for improvement", IIEP Contributions, N°32, Unesco, 1999.

centralizada tanto para los CERP (formación de profesores secundarios) como para la formación de maestros de Inicial y Básica. En Chile, en tanto la formación docente está en las universidades y estas son autónomas, los currículos han sido organizados por inspiración de sus pedagogos, interpretando las demandas del sistema, pero no siempre con posibilidades efectivas de someterlos a un proceso de validación en función de las necesidades de los sistemas. Es interesante ver que, tal como señaláramos en el informe, aun pudiendo hacer “uso” de la autonomía, los diseños de las carreras son bastante similares y que proyectos como el Programa de Fortalecimiento de la Formación Docente Inicial fueron un significativo aporte para que las universidades, al tiempo que revisaron sus diseños en pos de responder eficaz y efectivamente a los requerimientos de la sociedad, al nuevo contexto y a los nuevos ajustes de la reforma educativa, buscaron crear mecanismos y procedimientos académicos, administrativos y financieros que refuercen la aplicación y el enriquecimiento del modelo curricular y la adecuada integración de la universidad al sistema educativo.

En el caso de Argentina, que podemos llamar de opción intermedia, se sancionaron acuerdos federales que establecieron Contenidos Curriculares Básicos para la Formación Docente a nivel nacional, los cuales debían ser adecuados al contexto provincial en cada jurisdicción, y también se alentó a que cada Instituto Superior de Formación elaborara los correspondientes planes curriculares por área o asignatura según se decidiera en cada caso institucional, pero con una serie de criterios a seguir y que serían tomados en cuenta a la hora de acreditar las carreras y las instituciones formadoras. Esta opción, como señaláramos en el capítulo 1 de Argentina, sigue teniendo implicancias a la hora de la negociación con las universidades.

1.2. CRITERIO ACADÉMICO VERSUS ATENCIÓN A LAS NECESIDADES Y DEMANDAS DEL SISTEMA EDUCATIVO

Los puntos de partida en los noventa en nuestros países han sido bien diferentes y las soluciones encontradas obviamente responden a ellos. La creación de los CERP en Uruguay es una respuesta a la urgente necesidad de democratizar el acceso a la formación docente a jóvenes capaces del interior del país y proveer de profesores titulados y calificados a sus escuelas medias del interior. Entre los muchos problemas que tenía el sistema educativo uruguayo al iniciarse el proceso democrático, la expansión de la matrícula de jóvenes en la escuela media no se había acompañado de la formación de profesores para cubrir los cargos. Esta situación-tal como hemos explicado-era claramente más inequitativa en el

interior del país. Una señal de esta dificultad es que aún hoy no se requiere título docente para ejercer en la escuela media uruguaya.

En Chile en general y en las instituciones formadoras de profesores para la escuela media en Argentina, más allá de que estas pertenezcan a las universidades o a instituciones superiores terciarias la tradición es y ha sido que prevalezca la lógica académica en la formación, trayendo aparejadas otras tensiones que desarrollaremos más adelante.

Parecería ser que más que la adecuación a las demandas del sistema educativo, uno de los factores que ha dinamizado interesantemente las propuestas formativas es el crecimiento en Chile de la demanda por estudios de pedagogía. En los últimos años la demanda por los estudios de pedagogía está entre las tres primeras prioridades de los alumnos que postulan a la educación superior. Esto ha conducido a la creación de nuevas escuelas y carreras de pedagogía y la actualización de los currículos de formación, generándose una competencia por estructurar currículos de formación novedosos y programas de postgrado (Entrevista realizada al profesor Carlos Sánchez Cunil, Coordinador Secretaría Técnica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile).

Nos animamos a proponer que lo que hace difícil articular estas dos lógicas (la académica y las necesidades del sistema) es el aislamiento que por lo general han tenido las instituciones formadoras respecto del resto del sistema. Este aislamiento es de dos tipos: por un lado, las instituciones formadoras suelen tener poco contacto con el resto del sistema, aún con los niveles para los cuales forman y por otra parte también tienen poco contacto con otras instituciones del sistema en las cuales se toman decisiones, se investiga y se tiene información acerca del sistema.

La inclusión en los planes de estudio de actividades que reformulan lo que generalmente se llama el “espacio de la práctica y el conocimiento de la realidad escolar” y la idea de no usar a las escuelas solo como “vientres por encargo de la formación”, si bien son propuestas que apuntan a articular el trabajo de las instituciones formadoras con el resto del sistema, sin duda son insuficientes para saldar este aislamiento.

Por mucho tiempo, en el caso de las universidades en Argentina, la formación docente se hizo de espaldas al resto del sistema. En muchos casos la incorporación de las materias “pedagógicas” acompañadas del “dar unas cuántas clases” se realiza en el tramo final de la carrera académica. La universidad no establece contacto alguno con las instituciones a las que van sus alumnos a realizar las “prácticas”, siguiendo la lógica de la tradición “académica”¹⁸⁶ o “academicista”.¹⁸⁷ En esta lógica lo esencial en la formación y acción de los

¹⁸⁶ Davini, M. C., (1995), “La formación docente en cuestión: política y pedagogía”, Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan; la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria, e incluso obstaculiza la formación de los docentes. La interacción con el nivel del sistema para el cual se está formando es, entonces, una acción superflua.

Estrategias desarrolladas en Chile a partir del Programa de Fortalecimiento de la Formación Docente Inicial, la exigencia de que los terciarios y las universidades involucradas en el PROMESBA (Argentina) se presentaran con una red de escuelas asociadas, o la experiencia de San Luis en la que los institutos fueron diseñados como centros de Innovación Pedagógica,¹⁸⁸ en cuyas aulas comparten actividades futuros docentes con docentes en ejercicio, al tiempo que en las escuelas los integrantes del IFD (docentes y alumnos) tienen un accionar cotidiano, son todos intentos por generar redes que permitan construir una cultura de integración.

1.3. CALIDAD VERSUS EQUIDAD EN EL ACCESO A LA FORMACIÓN

Numerosos estudios muestran cómo ha cambiado el perfil de los aspirantes a la docencia. Se alude, a veces sin discriminar, a modificaciones en dos sentidos:

- El acceso a las carreras de jóvenes provenientes de sectores sociales que nunca habían llegado a niveles terciarios de educación.
- La elección de estas carreras por jóvenes con una deficitaria formación previa que, no sintiéndose capacitados para encarar otras carreras de formación superior, eligen la docencia como la salida “más sencilla”.

Está “queja”, que ya era frecuente en las instituciones de formación docente, comienza a ser un tema recurrente en la educación superior en general y una vez más muestra que la problemática de la formación docente no puede analizarse aisladamente del resto del sistema educativo.

Paradójicamente, que jóvenes provenientes de sectores populares accedan a carreras de formación docente, lejos de ser un problema, debería valorarse como un logro de los sistemas educativos que han conseguido expandir su cobertura en el nivel medio. El problema es que, en nuestros países, esto se ha hecho en sistemas fragmentados, con círculos de calidad diversa, donde la obtención del diploma de estudios secundarios no

¹⁸⁷ Listón, D. y Zeichner, K., (1993), “Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización”, Morata, Madrid, España.

¹⁸⁸ Ver “La formación docente continua en la provincia de San Luis”, op.cit. y Aguerrondo. I., Pogré P. “Las Instituciones de Formación docente como centros de innovación pedagógica”, Ed. Troquel, Buenos Aires 2001.

garantiza competencias homólogas. Abordar esta problemática requiere de un trabajo articulado del sistema educativo en su totalidad. Iniciativas como la de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en Argentina¹⁸⁹ y sus proyectos de Articulación entre Escuela Media y Universidad son un intento de comenzar a encarar este problema.

De todos modos, algunas modificaciones introducidas en los diseños curriculares, como el diagnóstico de los ingresantes, los talleres de apoyo iniciales para trabajar básicamente competencias comunicativas y el sistema de tutorías (Argentina-Uruguay), son un intento que pretende ir más allá de lo remedial.

El segundo aspecto (que quienes eligen la docencia sean los egresados menos calificados que eligen las carreras docentes como última opción), es un tema que ha tenido diferentes abordajes en los países estudiados. Los tres, con diferentes estrategias, han intentado a través de diversos programas atraer a los estudios de formación docente a jóvenes capaces, que en muchos casos no hubiesen imaginado continuar estudios superiores o que no hubiesen elegido la docencia como primera opción.

Chile es uno de los países que ha estudiado este aspecto de los ingresos a las carreras docentes. Se constató que entre 1994 y 1997 se había incrementado el número de los ingresantes con más bajos puntajes a las carreras docentes, mientras disminuía el de los mejor calificados en ellas. La instalación de un régimen de becas a los candidatos con mejores promedios permitió cambiar esa tendencia sólo en cinco años.¹⁹⁰

Una concepción similar orientó las becas para estudiantes en los CERP a las que nos hemos referido ampliamente y el PROMESBA impulsado en la provincia de Buenos Aires con apoyo de la OEI. La idea de “acercar a los más capaces” ha sido una tendencia en programas que se desarrollaron en los últimos años en la región.

¹⁸⁹ ver <http://www.ses.me.gov.ar/articulacion/>

¹⁹⁰ El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de los Docentes (PPFI) a partir de 1997 y por cinco años, organizó concursos de proyectos de mejoramiento de las carreras docentes, para alentar determinados tipos de innovaciones y desalentar algunas prácticas consideradas negativas. Asimismo otorgó becas a egresados de la Educación Media con buena trayectoria académica, dispuestos a ingresar en las carreras de formación docente. Los programas subsidiados cubrían el 78% de la matrícula de formación docente del país. Las evaluaciones efectuadas, internas y externas, han sido positivas.

1.4. RELACIÓN ENTRE INSTITUCIONES FORMADORAS Y PARTICIPACIÓN EN LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN DE LOS SISTEMAS

Los tres países en los últimos diez años han desarrollado importantes transformaciones en sus sistemas educativos en general y no solo en sus subsistemas de formación docente. Es interesante ver cómo las instituciones formadoras han tenido una dispar participación en estos procesos (que van desde marginal hasta casi nula). En este sentido pareciera que la FD tiene un rol más bien “instrumental” en relación al sistema educativo en general, teniendo como función formar y capacitar docentes para el modelo vigente (sea cual fuera), pero sin “pensar” sobre el mismo.

Más significativo aún es que esta participación en algunos casos no ha sido mayor cuando se ha tratado de su propio campo. Quiénes participan, de qué manera y en qué, es un tema que aparece como crucial a la hora de las transformaciones.

Ante la consulta acerca de las tensiones y lecciones en el proceso de transformación, tanto Beatrice Ávalos¹⁹¹ (Chile) como Luis Roggi¹⁹² (Argentina) señalan el tema de la participación y el liderazgo como claves:

Liderazgo del proyecto y compromiso de los académicos involucrados. El tema del liderazgo fue crucial durante toda la realización de los cambios. En la elaboración de los proyectos no todas las instituciones involucraron de igual manera a sus docentes, y por eso, hubo proyectos donde el compromiso de los docentes fue débil sobre todo inicialmente. Los coordinadores, que eran quienes interactuaban con la oficina del Ministerio de Educación que administraba el programa en su totalidad, tenían una legitimidad que variaba en las instituciones. Algunos eran decanos o directores de Escuelas de Educación lo que facilitaba la implementación y en general ayudó a generar más compromiso por parte de los docentes. En otros casos, el coordinador tenía un papel más administrativo y operaba bajo la autoridad mayor, lo que dificultaba su capacidad de influir en la dirección e implementación de los cambios. En una tercera situación se ubicaban los coordinadores que debían producir vínculos entre dos o más facultades con injerencia en la formación docente. Esto produjo tensiones que en un caso se superaron y que en otro, no ocurrió. En este último caso, el proyecto quedó reducido a lo que se podía cambiar en el contexto de la formación pedagógica pero no en lo que se refiere a la formación en la especialidad (algo importante, dado que este programa formaba profesores de Educación Media únicamente). A pesar de lo anterior, durante el tiempo de realización de los proyectos se fue ampliando el número de profesores comprometidos, producido en parte porque varios de los profesores eran beneficiarios de pasantías en centros extranjeros o en cursos de postgrado, lo que les permitía evaluar positivamente lo que estaba pasando en sus instituciones. Otro factor que contribuyó fue el mejoramiento de los recursos físicos y pedagógicos. Tal vez, el factor más

¹⁹¹ Beatrice Ávalos coordinó nacionalmente el Programa de Fortalecimiento de la Formación Docente desde 1997 hasta su término en mayo de 2002.

¹⁹² Luis Roggi fue coordinador del Programa para la Transformación de la Formación Docente en el Ministerio de Cultura y Educación de Argentina desde septiembre de 1997 hasta mayo de 1999.

importante que fue contribuyendo a “ganar” a los profesores reacios, fue el aumento sorprendente de las matrículas para las carreras pedagógicas.(Beatrice Ávalos)¹⁹³

Entre las lecciones aprendidas está que la participación de los docentes en el proceso es fundamental... en nuestro caso, por diversas razones esto no se dio y afectó notoriamente el proceso. Si los docentes hubiesen tenido otro tipo de participación que les permitiera hacer suyos los cambios, las contramarchas no hubiesen tenido tanto efecto... (Luis Roggi)¹⁹⁴

De lo dicho por Beatrice Ávalos se desprende que el tema de la participación está ligado también al tiempo de los procesos. Muchas de las propuestas de transformación de la formación están y han estado ligadas en los últimos años a programas con tiempos prefijados y esto, si entendemos la necesidad de un cambio en la “cultura”, parece atentar contra la instalación de las innovaciones. Programas como el PFFDI de Chile han sido cerrados (2002) y procesos de autonomía como el de los IFDC de la provincia de San Luis en Argentina se ven amenazados por medidas tomadas por el gobierno provincial en julio de 2003.

2. TENSIONES DE LAS PROPUESTAS FORMATIVAS

2.1. RELACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

La compleja relación entre teoría y práctica ha constituido, desde hace mucho tiempo, uno de los debates más intensos e interesantes que se suscitan en torno a la formación docente. Esta relación, muchas veces enunciada entre los problemas de la formación docente, ha tenido ya un desarrollo teórico extenso en la última década.¹⁹⁵ Tomando como base la pregunta acerca de la naturaleza de los saberes que subyacen a la tarea docente y son atravesados por los modelos de docencia, los modelos de formación propuestos, al menos desde los objetivos de sus planes y los documentos que los fundamentan, sostienen la necesidad de formar docentes orientados a la indagación y a la práctica reflexiva: “Las tendencias actuales para la formación docente intentan superar el antagonismo tradicional entre teoría y práctica buscando nuevos modelos para organizar la formación docente, donde ambas se encuentran en el mismo nivel de importancia. La práctica es parte fundamental de la formación profesional de un docente, y como tal, es deseable que se encuentre presente desde los inicios de la carrera de grado”.¹⁹⁶

¹⁹³ Los testimonios fueron recogidos en entrevistas realizadas a estos especialistas durante la recopilación de información para producir el presente Estado del Arte.

¹⁹⁴ Idem 193

¹⁹⁵ Ver Dicker, G., Terigi, F., 1997, Davini, (1995), Ferry (1990), Schön (1992)

¹⁹⁶ Aguerro, I., Pogré, P., op.cit., pág. 46.

La inclusión de trayectos formativos llamados “de la práctica desde el inicio” o “de aproximación a la realidad y de construcción de la práctica”(Argentina-Chile) han tenido dispar destino. Su inclusión en los diseños curriculares indica una tendencia en la orientación; sin embargo, en muchos casos no ha variado la lógica “aplicacionista” con la que ellos se desarrollan.

2.2. RELACIÓN ENTRE CONTENIDOS PEDAGÓGICOS Y DISCIPLINARES ESPECÍFICOS

La formación del profesorado es una doble formación: esto significa que en ella se deben combinar la formación en contenidos específicos de la disciplina que va a enseñar (formación académica), con los contenidos referidos a los saberes pedagógicos y didácticos (llamada formación profesional en tanto que tiene que ver con el problema de cómo enseñar). Esta doble formación ha conducido a diversos problemas, no superados aún, respecto al valor que se le otorga y a la ponderación que ambas merecen en el currículo para la formación docente o en el diseño de la capacitación permanente; en ellos tienen que ver luchas de poder de distinto orden que inevitablemente surgen o se ponen en evidencia en los momentos de cambio.¹⁹⁷ Esta afirmación sigue teniendo plena vigencia en los casos estudiados. Los tres países han organizado sus propuestas de formación identificando campos o trayectos que diferencian el de la formación pedagógica de la disciplinar. Esta diferenciación, si bien es útil a la hora de organizar las propuestas formativas, se vuelve un obstáculo mirado desde la práctica docente y las competencias necesarias para su desarrollo. En muchos casos (Argentina-Chile) esta disociación es consolidada aun desde las estructuras organizacionales de las cuales dependen las carreras de formación docente, ya que en caso de las universidades lo más frecuente es que cada uno de estos trayectos esté a cargo de diferentes departamentos o de diferentes facultades, que generalmente tienen escasísimo contacto entre sí, desconfianzas y luchas internas por espacios de poder.¹⁹⁸ Esta tensión es reconocida por diferentes actores del sistema. “... entre las tensiones internas puedo señalar que se mantiene una falta de integración entre la formación pedagógica y la formación de la especialidad” (Sánchez Cunill, Carlos. Entrevista citada.)

2.3. SEGMENTACIÓN VERSUS FORMACIÓN UNIFICADA

En los tres países estudiados las carreras de formación docente para los diferentes niveles tienen trayectos formativos diferenciados en la mayor parte de las propuestas. En algunos

¹⁹⁷ Ferry, G., El trayecto de la formación, Paidós, Barcelona. 1991.

¹⁹⁸ Ver Pogré y equipo “La multidisciplinaria en una propuesta integradora para la formación docente”. Documentos internos de trabajo. UNGS, Argentina, 2003.

casos, como en Uruguay, algunas universidades chilenas y algunos planes reformados de Argentina como el que actualmente desarrolla la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la formación para profesores de Inicial y Básica comparten parte del trayecto formativo o algunos espacios curriculares. Lo que ninguna de las propuestas ha hecho es modificar la duración diferencial de las carreras para Inicial y Básica, y las de formación para profesores del nivel medio. En todos los países formarse para el nivel medio implica una mayor carga horaria total, distribuida en una cantidad diferente de años que en general son cuatro o más (salvo el caso de los CERP, pero que concentran la formación en tres años por la gran carga horaria semanal de estudio), mientras que la formación para los otros niveles sigue siendo de dos años y medio a tres. Si bien este es un tema recurrente en las discusiones acerca de la formación docente, ya que no existen fundamentos didácticos ni epistemológicos que avalen que un maestro se forme en menos tiempo que un profesor, ni que necesite diferente nivel de profundización conceptual. Las reformas de los países estudiados en ningún caso han incluido explícitamente esto en sus agendas. Proponer una formación docente no segmentada por niveles implica discutir los contenidos y la duración de las carreras. Diferente tipo de argumentos se esgrimen a la hora de explicar por qué “de eso no se habla”. Generalmente estos argumentos están ligados a temas económicos (relación años de estudio-salarios docentes) o de financiamiento (elevar los años de formación implica elevar los costos de las carreras de formación docente).

2.4. CANTIDAD DE CONTENIDOS / FORMA DE ORGANIZAR LOS CONTENIDOS

Las experiencias muestran que los países han tomado opciones, en algunos casos hasta opuestas, en relación con este tema de la cantidad de contenidos a incluir en la formación docente. En Chile, uno de los objetivos de las reformas planteadas fue superar la sobrecarga de contenidos y cursos. Los proyectos de las universidades buscaban mejorar la articulación en la oferta curricular. En Uruguay, en cambio, la reforma que crea los CERP concentra contenidos (carrera de tres años en vez de cuatro) generándose la situación que en Chile se busca superar. Más allá de la cantidad, generalmente no se plantean cambios sustanciales en los contenidos. Algunas experiencias, sobre todo de formación para profesores de Básica en Chile y Argentina, intentan organizar su currículo introduciendo algunos espacios interdisciplinarios o organizados en torno a problemas. Como ya hemos visto, el “Plan 1992 reformulado” para Inicial y Básica de Uruguay, si bien se propuso racionalizar el número de asignaturas para evitar la fragmentación curricular y definió “núcleos generadores”, mantiene la lógica tradicional en su desarrollo. Este tipo de propuestas son menos frecuentes en la formación de profesores para Media. Estudios consultados muestran que, aparentemente, tomando el universo de las universidades nacionales argentinas que forman docentes para

tercer ciclo y polimodal, solo el diseño de los profesorados de una de ellas ha sido concebido de modo multidisciplinar y en torno a problemas.¹⁹⁹

La carga horaria semanal de estudio también puede verse desde la perspectiva de la endogamia–exogamia. Mientras que en Chile se reduce la carga horaria (para que los estudiantes tengan más tiempo personal de estudio), en Uruguay se aumenta, volviéndose casi a la lógica del internado (instituciones de clausura). La necesidad de aumentar de manera eficiente y rápida la cantidad de profesores titulados y formados en Uruguay conlleva a decisiones que tal vez tienen efectos no deseados.

Tanto lo expuesto en el apartado que hace referencia a la relación entre contenidos pedagógicos y contenidos disciplinares específicos como el tema de la cantidad y organización de los mismos, nos lleva a proponer que más que un tema de cantidad o tipo de organización, el debate debería centrarse en qué tipo de articulación de estos contenidos es la que permite formar docentes capaces de enfrentar los desafíos de la práctica y cómo esta articulación tiene que ser parte del proceso formativo y no simplemente un mandato para el estudiante-futuro docente.

En este sentido, nos animamos a proponer un desafío: “Invertir la relación de isomorfismo”,²⁰⁰ haciendo que sean las instituciones formadoras las que presenten una lógica superadora de la fragmentación y el trabajo aislado, en la que los futuros docentes aprendan a trabajar en el tipo de institución abierta, dinámica y sinérgica que los documentos de las reformas de nuestros países propugnan.

2.5. TENSIONES DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Para entender alguna de las tensiones que operan en las actividades de formación continua, tal vez sea útil retomar la distinción que Hargreaves²⁰¹ realiza entre *profesionalización* y *profesionalismo*. Entiende por la primera “el mejoramiento del prestigio y de la posición social” de quienes desempeñan una determinada profesión. El *profesionalismo* tiene que ver con el “mejoramiento de la calidad y estándares de la práctica”. Esto quiere decir que el

¹⁹⁹ Krichesky, G., Pogré, P. (2002) op.cit.

²⁰⁰ Tomamos el concepto de *isomorfismo* tal como lo plantea Davini (1995, pág 85): “La escasa distancia y el progresivo acercamiento entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la de la escuela destinataria de la formación”. Esto significa que la forma de organización institucional, los modos de enseñanza, los planes y programas, las formas de evaluación y de relación docente-alumno, mantienen fuertes relaciones con las del nivel para el cual se forman los futuros docentes, y especialmente cabe señalar la ausencia de ruptura con las características del nivel secundario. Es lo que se ha dado en llamar como “la secundarización” de la formación docente, que tiene que ver con la falta de autonomía y de trabajo independiente en los alumnos, la rigidez en la organización institucional, los rituales en la enseñanza y el aprendizaje.

²⁰¹ Hargreaves, A. “Profesorado, cultura y postmodernidad cambian los tiempos, cambia el profesorado”, Morata, Madrid, España, 1996.

primer concepto, *profesionalización*, está ligado al reconocimiento que la sociedad hace respecto de la calidad e importancia del desempeño de una profesión, mientras que el segundo, *profesionalismo*, está estrechamente ligado al mejoramiento real de la tarea desempeñada y tiene directamente que ver con los sujetos que la realizan.

Ligar directamente la capacitación a la promoción de los docentes sin haberla acompañado de la reflexión acerca de qué tipo de capacitación realmente ayuda al mejoramiento de las prácticas, ha conllevado a ofertas dispersas y en casos como el de Argentina a una “corrida tras las certificaciones”, promoviéndose actividades de capacitación que muchas veces han tenido poco impacto en las aulas. La fragmentación y el aislamiento son síntomas también de las ofertas de capacitación. Las tensiones presentadas en relación con la formación inicial se actualizan en muchos casos al analizar la formación continua: contenidos pedagógicos/contenidos disciplinares específicos; demandas académicas/necesidades del sistema; teoría/ práctica, son tensiones que se actualizan en los diferentes programas y al interior de cada acción propuesta.

Nuevamente parece que en un sistema poco articulado es difícil generar políticas de formación continua que superen esta situación.

En cuanto a los dispositivos de la capacitación, un recorrido por las propuestas de los últimos años-especialmente en Argentina y Uruguay-muestra una predominancia de cursos, muchos de ellos de corta duración, que aunque como en el caso de Argentina requieran de evaluación final, en la mayoría de los casos esa evaluación sigue la lógica académica de entregar un *paper* o monografía. La temática de los cursos suele estar ligada a programas específicos que se están desarrollando y suele incrementarse en determinada área cuando en ella hay algún programa con financiamiento específico. Un caso atípico en Argentina es el CEPA (Centro de Pedagogías de Anticipación), espacio público de formación permanente para docentes que depende de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.²⁰² En Chile, actividades desarrolladas desde el CPEIP como las pasantías nacionales e internacionales, los talleres comunales y las actividades a distancia, son casos que rompen la lógica de la capacitación centrada en cursos aislados.

²⁰² Fue fundada en 1984, hoy es uno de los principales centros de formación docente continua de Latinoamérica. A partir del segundo cuatrimestre de 2001 propuso iniciar una nueva línea de formación que partía de la preocupación por articular los requerimientos que surgen de las instituciones en la puesta en marcha de sus proyectos institucionales, algunos de los temas y enfoques que introducen los Prediseños Curriculares y las prioridades políticas de la gestión en torno a potenciar las experiencias de aprendizaje de los niños. Por eso, se ha diseñado una modalidad de capacitación centrada en la escuela, que alterna instancias de formación en las disciplinas con otras orientadas a pensar las prácticas cotidianas de cada una de las instituciones participantes. Los temas de formación propuestos se formulan a partir de la recuperación de amplios campos temáticos y de algunas problemáticas recurrentes en el trabajo cotidiano escolar.

Una de las preguntas que surge haciendo un recorrido por los tres países es cómo garantizar la equidad en el acceso a la formación continua, ya que en países como Argentina está prácticamente tercerizada y privatizada, o responde a las posibilidades de financiamiento de programas específicos a término. En palabras profesionales está claro que la formación continua es un deber, pero no está idénticamente asegurado el derecho de los docentes a acceder equitativamente a experiencias formativas significativas.

Retomando una idea de Alejandra Birgin,²⁰³ el hecho de mejorar la formación de grado de maestros y profesores y articular un sistema de formación continua, son tareas necesarias, pero no son condiciones suficientes para mejorar la capacitación del profesorado en ejercicio. Encontrar caminos para revertir cierto desprestigio simbólico de la carrera docente y el deterioro de las condiciones de trabajo, parecen ser tema de la próxima agenda, en la que pensar con criterios no necesariamente eficientistas la “carrera docente” puede ser una alternativa.

²⁰³ Birgin, A. (con colaboración de P. Pineau) “Panorama de la Educación básica argentina”. Proyecto multinacional de Educación Básica PREDE-OEA, 1993.

BIBLIOGRAFÍA

ARGENTINA

Libros, artículos de revistas y ponencias

Aguerrondo, I.; Pogré P.: Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica, Buenos Aires, Troquel/IIPE, 2001.

Alberguchi, R.: La formación de profesionales de la educación y el desafío de la transformación educativa en la provincia de Buenos Aires, Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, 1999.

Alliaud, A.: Los maestros y su historia. Apuntes para la reflexión, *Revista Argentina de Educación*, N°18, 1992.

Alliaud, A.: Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1993.

Almandoz, R.: Sistema Educativo Argentino. Escenarios y Políticas, Santillana, Buenos Aires, 2000.

Armendano, C.: El caso del PTDF, en Birgin A.; y otros: *La formación docente en cuestión*, Troquel FLACSO, Buenos Aires, 1998.

Armendano, C.: La formación docente. Un desafío. *Revista La Obra*, Buenos Aires, 1994.

Bar, G.: Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo, Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, 1999.

Birgin, A.; Pineau, P. (colab): Panorama de la Educación Básica Argentina, Proyecto multinacional de Educación Básica PREDE-OEA. 1993.

Bosch, L. P. : Los últimos 60 años en la Educación Preprimaria Argentina, *Revista La Obra*, N°2, Buenos Aires, 1981.

Bosh, L.; Duprat, H.: El nivel inicial, estructuración, orientaciones para la práctica, Ed. Colihue, Buenos Aires, 1995.

Braslavsky, C.: Bases orientaciones, criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista OEI*, N° 19, Madrid, 1999.

Braslavsky, C.: La responsabilidad del Estado y la sociedad en la distribución de saberes a través de la escuela, *Revista Argentina de Educación*, N° 7, 1986.

Brovelli, M.: Los procesos de construcción de los diseños curriculares para la formación docente en el contexto de la reforma educativa: la experiencia argentina, Tesis de Doctorado.

Brovelli, M.: Los lineamientos curriculares provinciales para la Formación Docente y su relación con los Diseños Curriculares Institucionales, Chapadmalal, Ponencia para el Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente, Tercera Reunión, 1998.

Campos, R.: El régimen educativo y la regionalización en las constituciones provinciales, PREDE/OEA y ME., Buenos Aires, 1988.

Carbone, G.: 1983 -1997 Una construcción del perfil del maestro a través de la investigación educativa, Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, 1999.

Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994. Red Federal de Información Educativa. Sistema Federal de Información Educativa. Ministerio de Cultura y Educación.

Davini, C.: Formación docente en cuestión: política y pedagogía, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1995.

Davini, M.C.: Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano, *Revista Argentina de Educación*, N°15, 1991.

Davini, M.C.: De aprendices a maestros, Ed. Papers, Buenos Aires, 2003.

Davini, M.C.; Alliaud, A.: Maestros del siglo XXI, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1992.

Denies, C.: Didáctica del Nivel Inicial, Editorial El Ateneo, Buenos Aires, 1989.

Devalle, R.; Vega R.: La capacitación docente. Otro bien de consumo, *Revista Novedades Educativas* N°76, Buenos Aires, 1997.

Diker, G. y Terigi, F.: La formación de maestros y profesores. Hojas de ruta, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1997.

Diker, G.; Terigi F.: Panorama de la Formación Docente Argentina (versión preliminar), OEA y McyE, 1994.

Duprat, H.; Malajovich, A.: Pedagogía del Nivel Inicial, Plus Ultra, Buenos Aires, 1987.

Dussel, I.; Birgin, A.; Tiramonti, G.: Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones sobre la descentralización argentina. *Revista de Estudios de Currículum*, Vol. N°1, año 2, Buenos Aires, 1998.

Feldfeber, M.: La oferta de capacitación y perfeccionamiento a nivel provincial. OEA/ PRODEBAS, 1994.

Gvirtz, S.: Los estatutos y la conformación docente como profesional, FLACSO, Buenos Aires, 1994.

Krichesky, G.; Pogré, P.; y otros: El espacio de la práctica en una propuesta multidisciplinar para la formación de docentes, Ponencia presentada en las Primeras Jornadas Nacionales

Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2002.

Lombardi, G: Cómo organizar la Capacitación Educativa". Revista *Novedades Educativas*, Buenos Aires, 1998.

Menin, O.: Una experiencia alternativa de formación docente, en Birgin A.; y otros: *La formación docente en cuestión*, Troquel FLACSO, Buenos Aires, 1998.

Messina, G.: Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa, *Revista OEI*, Nº 19, 1999.

Navarro, J. C.: El docente latinoamericano: carrera, incentivos y desempeño. Banco Interamericano de Desarrollo, 2001.

Pineau, P; Dussel, I. Caruso, M.: La escuela como máquina de educar, Buenos Aires, Ed., Paidós, 2001.

Pinkasz, D.: Los orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos, en Braslavsky, C.; Birgin, A. (comp.): *Formación de profesores. Impacto pasado y presente*, FLACSO / CIID, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1992.

Pogré, Paula y equipo: La multidisciplinaria en una propuesta integradora para la formación de docentes. Documentos internos de la investigación, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, 2003.

Puiggrós, A. (dir): Historia de la educación argentina, Ed. Galerna, Buenos Aires, 1993.

Puiggrós, A.: Qué pasó en la educación argentina. Galerna, Buenos Aires, 2003.

Puiggrós A.: Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino, Ed. Galerna, Buenos Aires, 1990.

Pulfer, D.: Sistema Educativo Nacional de Argentina: 1993, Ministerio de Cultura y Educación de Argentina y Organización de Estados Iberoamericanos, Buenos Aires, 1993.

Roggi, L.: La formación docente en Argentina, *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Sobre la formación y capacitación docente*. Año X, Nº 28, Buenos Aires, 1998.

Roggi, L.: Síntesis diagnóstica de la formación docente en la Argentina. Rasgos sobresalientes en la evolución histórica de la formación docente en la Argentina. *Revista Latinoamericana de innovaciones educativas*, Nº 28, OEA / PRODEBAS. Buenos Aires, 1998.

Senén González, S.: Argentina: actores e instrumentos de la reforma educativa, *Revista Perspectivas*, San Luis, 2002.

Serra, J. C.: La política de capacitación docente en la Argentina: la Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2001.

Tedesco, J. C.: Nuevos tiempos. Nuevos maestros. Documento del congreso *El desempeño de maestros en América Latina*, BID / UNESCO. Ministerio de Educación, Brasilia, 2002.

Tedesco, J. C.: Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945), Solar, Buenos Aires, 1988.

Tedesco, J. C.; Tenti Fanfani, E.: Nuevos docentes y nuevos alumnos, Conferencia Regional El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe, Brasilia, 2002.

Terigi, F.: La creación de las carreras terciarias no docentes en los institutos de formación docente dependientes de la DIFOCARD (ex. DIENES), Trabajo monográfico, FLACSO, Buenos Aires, 1991.

Documentos, programas, leyes y publicaciones de organismos estatales e organizaciones internacionales

Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación Docente (Documento Serie A, N° 3), aprobado por el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCE), por Resolución N° 32 de 1993.

Apuntes sobre la situación actual de la formación docente en la Argentina y otros países, Documento del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1997.

La reforma curricular en las provincias Córdoba. Chubut. Entre Ríos. Buenos Aires. Misiones. Río Negro. Tucumán. Ciudad de Buenos Aires, *Revista Novedades Educativas*, Buenos Aires, 1998.

Ley de Educación Superior 24.521-1995.

Ley Federal de Educación 24.196-1993.

Ley N° 14.473, Estatuto del Docente, 1958.

Materiales de trabajo para la Organización Académico-Institucional de las Instituciones de Formación Docente Continua. N° 6. Proceso de construcción curricular, Chapadmalal, Ministerio de Cultura y Educación, Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente, Tercera Reunión, 1998.

Mejoramiento de la calidad de la capacitación docente, Ministerio de Cultura y Educación, Dirección Nacional Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente, Buenos Aires, 1996.

Pacto Federal Educativo, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Educación.

Programa Transformación de la formación docente, Ministerio de Cultura y Educación, 1991.

Propuesta curricular institucional para la transformación docente continua, Ministerio de Cultura y Educación.

Resoluciones del Consejo Federal de Educación. Acuerdos: A9, A11, A14, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Programa para la transformación de la formación docente y actualización del profesorado. Materiales de trabajo para la organización académico institucional, Ministerio de Cultura y Educación, Argentina., Buenos Aires, 1998.

La transformación y la formación docente en la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, Documento Interno. Provincia de Buenos Aires. 1996.

La formación docente continua en la Provincia de San Luis, una propuesta de transformación, San Luis, Gobierno de la Provincia de San Luis, Ministerio de Cultura y Educación, 2000.

Páginas web consultadas

Banco Mundial: www.bancomundial.org.ar

Biblioteca del Maestro. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología: www.bnm.me.gov.ar

DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa): www.me.gov.ar

Dirección Nacional de Investigaciones Educativas/ ministerio de Educación: www.inv.me.gov.ar

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos: www.indec.gov.ar

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.: www.me.gov.ar

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Consejo Federal: www.mcy.gov.ar/consejo

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Dirección de Currículum y Formación Docente: www.me.gov.ar/curriform

Organización de Estados Americanos: www.oas.org

Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación y la Ciencia y la Cultura: www.oei.es

Programa de descentralización y mejoramiento de la educación secundaria: www.ucnpe.mcy.gov.ar/PRISE

Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación/ Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología: www.profor.mcy.gov.ar

CHILE

Libros, Artículos de Revistas y ponencias

Ávalos, B.: Profesores para Chile, historia de un proyecto, Ministerio de Educación, Chile, 2002.

Mizala, A.; Romaguera, P.: El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED) en Chile. Conferencia Regional *El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades*, Brasilia, 2002.

Núñez, I.: Sistema educativo nacional de Chile, *Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación*, Madrid, 1994.

Núñez, I.: Historia de la formación docente, Mineduc, Chile, (en www.mineduc.cl), 2003.

Observatorio de la Educación Iberoamericana, Organización y estructura de la formación docente en Ibero América. Documento de Trabajo, Madrid, 2003.

Quiroz, M. A.: Sistema de formación docente en Chile, *Revista Innovaciones Educativas N° 28*, Buenos Aires, 1998.

Razinski, D.: Estado de bienestar y políticas sociales en Chile, Cooperación de Investigaciones Económicas para América Latina, Mimeo, Chile, 1990.

Documentos de organizaciones internacionales

Documento de la OEI, Sistemas Educativos Nacionales, Chile, 1993.

Páginas web consultadas

Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado: www.cnap.cl

Censo 2002: www.censo2002.cl

Ministerio de Educación: www.mineduc.cl

URUGUAY

Aguerrondo, I.: La formación docente inicial de los maestros uruguayos, Informe Final. Versión 1, Buenos Aires, 2003.

Careaga, A.: La Formación Inicial de Profesores de Educación Media en Uruguay en el ámbito de los Centros Regionales de Profesores. Una tensión entre la tradición y la innovación. Brasilia, Conferencia Regional *El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades*, UNESCO, Ministerio de Educación y Cultura, BID, 2002.

Carnoy, M.: ¿Están funcionando las reformas educativas en Latinoamérica? Nuevas perspectivas, Documento de trabajo, Stanford University, Washington DC, 2002.

Llanes Bujater, M. L.: Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Organización de Estados Americanos, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, noviembre de 2001.

Rama, G.; Navarro, J. C.: Carrera de los maestros en América Latina. Brasilia, Conferencia organizada por el Banco Interamericano de Desarrollo en cooperación con la UNESCO y el Ministerio de Educación de Brasil, 2002.

Schumleyer, A.: Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. Brasilia, Conferencia Regional *El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades*, UNESCO, Ministerio de Educación y Cultura, BID, 2002.

Serra Medaglia, J. E.: Formación Docente. Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP). Chile, Universidad de Chile, 2001.

Tornaría Maglio, C.: La reforma educativa uruguaya: Una apuesta a la equidad con calidad. ponencia presentada en Simposio Internacional "Educación: prioridad para el desarrollo" Saltillo, Coahuila, México. Junio, 1999

Vaillant, D.: Formación de Formadores. Estado de la Práctica, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, 2002.

Documentos y publicaciones de organismos estatales e organizaciones internacionales

Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica (Documento de trabajo), OEI.

Informe Anual 1998. Uruguay, Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central, 1998.

Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización. ANEP-UNESCO/IIPE, 2003.

Plan de Formación de Maestros 1992. Uruguay, Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, 1993.

Revista Educación. Uruguay, Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura, Número Extraordinario, 2000.

Serie estadística educativa N° 1. Uruguay, Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa, ANEP-CODICEN, junio de 2002.

Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay. 1995-1999, Uruguay, Administración Nacional de Educación Pública, 2000.

Páginas web consultadas

“Itinerario histórico, un siglo de Educación Pública. 1875-1985”, Administración Nacional de Educación Pública: www.anep.edu.uy/historico/principal.html

Administración Nacional de Educación Pública: www.anep.edu.uy

Agencia Española de Cooperación Internacional: www.aeci.es

Instituto Nacional de Estadística (INE): www.ine.gub.uy

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI): Sistemas Educativos Nacionales, Uruguay: www.campus-oei.org/quipu/uruguay/index.html

GENERAL

Ferry, G., El trayecto de la formación, Paidós, Barcelona, 1991

Liston, D.; Zeichner, K.: Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización, Morata, Madrid, 1993.

Martin, M.: The role of the university in initial teacher training: trends, current problems and strategies for improvement, IIEP Contributions, N° 32, Unesco, 1999.

ANEXOS

ANEXO 1 (ARGENTINA)

Síntesis de la normativa vigente:

Normativa	Tema	Resumen de Contenido	Observaciones
Resolución N° 26/93 del CFCyE	Establece los mecanismos para acordar los aspectos prioritarios para la aplicación de la Ley Superior	<p>Establece en el Anexo I: La metodología para acordar aspectos prioritarios para la aplicación de la Ley Federal de Educación.</p> <p>Especifica porqué es necesario realizar estos acuerdos, quiénes lo van a realizar, cómo lo llevarán a cabo y sobre qué aspectos se va a trabajar: estructura del Sistema Educativo (Art. 66, Inc. a) y b); transformación curricular (Art. 66, inc. a) y b) y Art. 53 y 56); capacitación y formación docente (Ídem, inc. d); obligatoriedad (Ídem, inc. c); gratuidad y asistencialidad; equivalencias de títulos y estudios (Ídem inc. e). En el proceso de elaboración de acuerdos se prevé la elaboración de cinco documentos, se organizarán en series y establece los temas que se trabajaran en cada serie.</p> <p>Serie 0. Metodología de Trabajo. Serie A. Documentos de Trabajo. Serie B. Documentos para la Consulta. Serie C. Consideraciones referidas a la consulta previa a los Acuerdos Transitorios del Consejo Federal de Cultura y Educación. Serie D. Acuerdos de Mediano Plazo del Consejo Federal de Cultura y Educación sobre aspectos prioritarios para la aplicación de la Ley Federal de Educación.</p>	Antecedentes: Ley Federal de Educación.
Resolución N° 32/93 del CFCyE	Finalidad y funciones de la Formación Docente Continua. Caracteriza la Formación Docente y la capacitación.	<p>Aprobó el Documento "Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente, Serie A-3"</p> <p>Caracteriza la formación docente como un proceso continuo. Su objetivo debe ser la construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los docentes. Establece y caracteriza las instancias de la Formación Docente: 1) formación de grado; 2) el perfeccionamiento docente en actividad; 3) la capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales; 4) la capacitación pedagógica de graduados no docentes (profesionales y técnicos que desean incorporarse a la docencia).</p> <p>Enuncia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La organización de la formación de grado en tres áreas: formación general pedagógica; formación especializada; y formación orientada. -El marco organizativo para el desarrollo del plan federal de formación docente continua. 	Córdoba, aprueba el documento con excepción de los puntos IV y V.3, manteniendo su posición con respecto a la estructura del sistema. El resto de las provincias lo aprobaron en su totalidad.

		<p>-Cada jurisdicción establecerá los procedimientos de calificación de las instituciones que forman docentes, en el marco de los acuerdos que el Consejo Federal de Cultura y Educación.</p> <p>-Define la finalidad y funciones de la Red Federal de Formación Docente Continua y cómo se conformará.</p>	
<p>Resolución N° 36/94 del CFCyE, junio de 1994</p>	<p>Organización y funciones de la Red Federal de Formación Docente Continua.</p> <p>Definición de los campos de FD</p> <p>Características de los CBC de los campos de la formación de grado.</p> <p>Establece los criterios y los parámetros para la evaluación y la acreditación de las instituciones ante la Red.</p>	<p>Aprobó el Documento Serie A – N° 9 "RED FEDERAL DE FORMACION DOCENTE CONTINUA". Que forma parte del Anexo I Establece el marco organizador para la conformación del subsistema; las funciones de las cabeceras provinciales; los criterios generales de calidad y de organización académica e institucional que deberían cumplimentar las nuevas instituciones formadoras; los criterios y los parámetros para la evaluación y la acreditación de las instituciones ante la Red; la elaboración por parte de las cabeceras provinciales de un registro con las instituciones que deseen incorporarse a la red; la creación de una comisión ad hoc en la cabecera nacional de la Red Federal de FDC que asesorará a la cabecera nacional sobre la validez de los títulos.</p> <p>Establece las características de los CBC de los campos de la formación de grado. Abarcarán tres campos: a) <i>formación general</i>; b) <i>formación especializada</i> c) <i>formación de orientación</i>. Los CBC deberán ajustarse de acuerdo a los perfiles específicos para los docentes de los distintos niveles.</p> <p>Enuncia que <i>cada jurisdicción desarrollará su diseño curricular</i>, adecuándolos a los CBC de la formación docente de grado acordados en el CFCyE.</p>	<p>Antecedentes: - Ley Federal de Educación (Art.18 -53g-56c-66e) Resolución 32/93 del CFCyE</p> <p>El punto que se refiere a la creación de la comisión ad hoc es reemplazado por el punto III de la resolución 83/98</p>
<p>Resolución N°. 52/96 del CFCyE</p>	<p>Criterios para la reorganización del sistema de Formación Docente. Establecimiento de cargas horarias y criterios de organización curricular.</p> <p>Criterios de acreditación para la FD para el tercer ciclo EGB y para la Educación Polimodal.</p>	<p>Aprobó el Documento Serie_A- N° 11 "Bases para la Organización de la formación docente" Establece las bases para la reorganización del sistema de Formación Docente. Aborda la caracterización de las instituciones según los niveles y ciclos para los que forman, los tipos de instituciones (ISFD; Colegios Universitarios; institutos universitarios; universidades) y la organización curricular de la formación docente.</p> <p>Enuncia la organización de carreras y títulos y los criterios de la organización curricular institucional correspondiente. La Formación Docente comprende tres campos de contenidos: formación general pedagógica; formación especializada y formación orientada. Diferencia los criterios de organización correspondientes a las instituciones que formen docentes para el nivel inicial y del primer y segundo ciclo de la EGB y del tercer ciclo de la EGB y para la Educación Polimodal.</p> <p>Precisa los criterios correspondientes a las instituciones que formen docentes para el 3 ciclo de la EGB y para la Educación Polimodal y especifica aspectos para la acreditación de dichas</p>	<p>Antecedentes: -Art. 53 y 66° incisos d) y e) de la Ley Federal de Educación N° 24.195 -Art. 15°, 16°, 17°, 18°, 19°, 21°, 22° y 24° de la Ley de Educación Superior N° 24.521 -Resoluciones N° 32/93 y 36/94</p>

		<p>instituciones. Establece que deberán cumplimentarse los criterios para la acreditación de establecimientos de FD enunciados en el Acuerdo A-9 (punto 4.5) con los criterios de acreditación para la FD para el tercer ciclo EGB y para la Educación Polimodal establecidos en este documento</p> <p>Establece la extensión de 1.800 horas. Reloj de actividad académica para las carreras de formación docente para la educación inicial y para el primero y segundo ciclo de la EGB y de 2800 hs para EGB tercer y la Educación Polimodal.</p> <p>Especifica criterios de la organización curricular y la distribución de las horas reloj para cada campo (general, especializada y orientada).</p>	
<p>Resolución N° 63/97 del CFCyE, octubre de 1997</p>	<p>Establece las funciones y perfiles de los IFD.</p> <p>Criterios de organización curricular.</p> <p>Características de los tipos de carreras y títulos.</p> <p>Establece la metodología, los parámetros y criterios para la acreditación de IFD.</p> <p>Funciones del MCyE y las autoridades provinciales para preservar la calidad y pertinencia de la oferta educativa</p>	<p>Aprobó el Documento Serie A-14 "Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua".</p> <p>Especifica y caracteriza las funciones de los IFDC: formación docente inicial; capacitación, perfeccionamiento y actualización docente; promoción e investigación y desarrollo de la educación. Caracteriza los perfiles de IFDC en relación a las funciones que desarrollan:</p> <p>a) Instituciones que asumen las funciones de capacitación, actualización y perfeccionamiento docentes y promoción e investigación y desarrollo de la educación; b) Instituciones que asumen las tres funciones.</p> <p>Enuncia que la propuesta organización curricular-institucional deberá garantizar que se realicen las funciones que le competen y cumplir con los criterios establecidos en la Res. 36/94, documento A-9 y caracteriza los campos de contenidos de la FD: a) formación general pedagógica; b) formación especializada; y c) formación orientada.</p> <p>Precisa y caracteriza los tipos de carreras y títulos (títulos docentes; certificaciones; y posttítulos docentes) que otorgarán las instituciones en relación a los tres campos de la FD.</p> <p>Plantea los objetivos del sistema de acreditación de la institución no universitaria y la metodología de trabajo acordada para llevarla a cabo (prerrequisitos, punto de partida, período de la acreditación, presentación de proyectos institucionales y evaluación de la implementación de dicho proyecto).</p> <p>Establece los criterios y parámetros comunes (Anexo I) que se tendrán en cuenta al evaluarse las ofertas de las instituciones. De esta forma se garantizará la pertinencia y la calidad de la FDC.</p> <p>Los parámetros serán aplicados hasta 2002 por cada jurisdicción a fin de establecerse la primera acreditación de IFDC. Las provincias deberán informar al MCyE: el <i>listado de los IFD habilitados</i>; antecedentes de los <i>criterios</i> por los cuales fueron <i>acreditados</i>; la orientación y los programas de mejoramiento.</p>	<p>Antecedentes:</p> <p>-Documentos A-3; A-9 y A-11</p> <p>-Art. 53 de la Ley Federal (MCyE otorga la validez del título nacional)</p> <p>Resoluciones que incorporan y modifican títulos docentes enunciados en el punto 2.3:</p> <p>-94-99 CFCyE -95-99 CFCyE -104-99 CFCyE -106-99 CFCyE -107-99 CFCyE</p>

Resolución N° 78-98 CFCyE	Responsabilidad social del profesional docente	Resuelve solicitar al Consejo de Universidades la definición de la profesión docente como profesión regulada por el Estado y la nómina de títulos correspondiente para su ejercicio respetando la Resolución 63/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación, conforme lo establecido en el Art. 43 de la Ley 24.521.	Antecedentes: - rt. 43 de la Ley 24.521. -Resolución 63/97
Resolución N°105-99 CFCyE	Principios y criterios generales para la transformación de la educación de jóvenes y adultos. Requisitos para desempeñarse como profesor.	Enuncia en el Anexo I una serie de principios, criterios y recomendaciones integrantes del Acuerdo Marco de la Educación de Jóvenes y Adultos, con el fin de impulsar la transformación de este régimen educativo, garantizado en el artículo 30 de la Ley Federal de Educación N° 24.195. Especifica que para desempeñarse en el régimen de educación de jóvenes y adultos, los docentes deberán haber obtenido el título que corresponde para el nivel en el cual vayan a ejercer y acreditar formación docente especializada para la educación de jóvenes y adultos. Se realizarán ofertas de capacitación para los docentes en ejercicio y se acordará en su momento el tipo de ofertas de formación docente y los contenidos básicos comunes o los contenidos mínimos correspondientes.	Antecedentes: Ley Federal de Educación N° 24.195
Resolución N°166-01 CFCyE	Criterios básicos de orientación para el Sistema Nacional de Capacitación Docente	Ratifica la vigencia de la Resolución N° 36/94 que aprobó el Documento A 9 y agrega artículos que acuerdan criterios básicos de orientación para el sistema nacional de capacitación docente. Establece criterios en relación a: las funciones de la cabecera nacional y las cabeceras provinciales; a los acuerdos que se realicen en forma conjunta y dentro del marco de lo que se consensúe en el Consejo Federal de Cultura y Educación; la creación de un registro final con acciones de capacitación de la RFFDC que cada año será elaborado sobre la base del Plan Anual de Capacitación Provincial.	Antecedentes: Resolución N° 36/94

ANEXO 2 (ARGENTINA)

Unidades Educativas de Formación Docente por sector de gestión según división político-territorial. Años 1997 y 2001²⁰⁴

División Político Territorial	Total					
	Total		Estatal		Privado	
	1997	2001	1997	2001	1997	2001
Total	1.268	1.198	769	695	499	503
Buenos Aires	375	381	236	223	139	158
Capital Federal	83	76	33	25	50	51
Catamarca	24	20	20	15	4	5
Chaco	29	30	24	25	5	5
Chubut	15	14	10	10	5	4
Córdoba	126	116	47	46	79	70
Corrientes	49	33	40	23	9	10
Entre Ríos	71	69	47	46	24	23
Formosa	30	29	26	25	4	4
Jujuy	21	21	18	19	3	2
La Pampa	16	8	8	4	6	4
La Rioja	33	33	30	30	3	3
Mendoza	33	31	14	13	19	18
Misiones	32	27	23	17	9	10
Neuquén	17	17	16	15	1	2
Río Negro	13	13	12	11	1	2
Salta	49	40	32	29	17	11
San Juan	19	16	13	10	6	6
San Luis	17	8	12	3	5	5
Santa Cruz	3	3	2	2	1	1
Santa Fe	114	113	48	48	66	65
Santiago del Estero	42	42	35	32	7	10
Tierra del Fuego	2	3	1	2	1	1
Tucumán	57	55	22	22	35	33

²⁰⁴ Fuente: Relevamiento Anual 1997 y 2001. Red Federal de Información Educativa. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

ANEXO 3 (ARGENTINA)

Pacto Federal Educativo

La firma del Pacto Federal Educativo en San Juan, el 11 de setiembre de 1993, simbólicamente marca el inicio de la etapa de ejecución de la Ley Federal de Educación.

Visto:

Lo establecido por el artículo 63 de la Ley Federal de Educación en cuanto la formalicen un Pacto Federal Educativo, participando como firmantes del mismo el Estado Nacional, los Gobiernos Provinciales y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires; y

Considerando:

La Educación como un bien social prioritario para todos los argentinos;

La necesidad de coordinar esfuerzos para optimizar su eficacia y calidad en todo el Territorio Nacional.

La necesidad de garantizar la integración del Sistema Educativo Argentino, articulando las diversidades propias de las distintas regiones y jurisdicciones.

La necesidad de acordar un marco y pautas comunes para la implementación de la Ley Federal de Educación, como instrumentos para abordar los profundos cambios que la realidad educativa argentina reclama;

La necesidad de avanzar en la transformación del Sistema Educativo Argentino, garantizando una eficiente asignación de los recursos presupuestarios de las jurisdicciones, asegurando su equilibrio;

Que estos objetivos requieren la convergencia de las distintas voluntades y responsabilidades para la fijación de las políticas de Estado que trasciendan los periodos inmediatos y las coyunturas circunstanciales;

Por ello, el Gobierno Nacional, los Gobiernos Provinciales y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, acuerdan firmar el presente Pacto Federal Educativo.

CAPÍTULO I

Los miembros firmantes se comprometen a orientar sus acciones en función de los siguientes

Objetivos Generales:

Afianzar la identidad cultural como base estructural y garantía de la Unidad Nacional, integrando las particularidades provinciales y locales.

Consolidar y fortalecer la vigencia de los valores establecidos en la Ley Federal de Educación.

Promover la Justicia Social como objetivo permanente, a través de las políticas educativas específicas pertinentes.

Profundizar el rol de la Educación como motor de crecimiento, impulsando el desarrollo de la Nación y de la competitividad de la sociedad en su conjunto.

CAPÍTULO II

Financiamiento

Los recursos que requieran el cumplimiento de la Ley Federal de Educación provendrán, manteniendo el equilibrio presupuestario, de:

1. Los créditos asignados por el Presupuesto Nacional destinados al Ministerio de Educación de la Nación;
2. Los aportes de los Presupuestos Provinciales y de la MCBA. destinados al cumplimiento específico de los objetivos de este Pacto y de utilización exclusiva en las jurisdicciones aportantes;
3. Los aportes provenientes del financiamiento obtenido y por obtenerse de los Organismos Internacionales, destinados a los diferentes rubros incluidos en el presente Pacto;
4. Los aportes que pudieran provenir de la Ley 23.966 en caso de sancionarse el Proyecto de Ley enviado por el Ministerio de Educación de la Nación, según Mensaje Nro. 01 del Poder Ejecutivo Nacional, modificatorio del Título VI, de Impuesto sobre los Bienes Personales no incorporados al Proceso Económico, reestructurándose la distribución del producido del gravamen en atención a lo dispuesto por el Artículo Nro. 62 de la Ley 24.195.
5. Las jurisdicciones signatarias se comprometen a promover, a través de sus Legisladores Nacionales, el tratamiento y sanción del Proyecto de Ley referido el apartado anterior.

CAPÍTULO III

Cláusulas específicas

6. A través de la firma del presente Pacto en relación al art. 1 del capítulo II, el Ministerio de Educación de la Nación se compromete, a partir del año 1995 hasta el año 1999, a dirigir los aportes equivalentes a los montos dispuestos en el año 1994 más los aumentos previstos, con una inversión que totalizará \$3.000.000.000 en los próximos cinco años, hacia las necesidades educativas provinciales en los rubros de Infraestructura, Equipamiento y Capacitación Docente, en tiempo y forma semejante a lo realizado durante el presente año.

Su instrumentación se implementará mediante Actas Complementarias entre la Nación y cada una de las provincias signatarias, donde se explicarán los compromisos específicos que asumen las partes.

La metodología para el flujo de fondos, según las especificaciones de las Actas Complementarias particulares, tendrán las siguientes condiciones:

- a) Se acordará con cada Jurisdicción Educativa las acciones a desarrollar durante el ejercicio presupuestario correspondiente.
- b) Cada acción contará con la justificación y cuantificación detallada de la inversión para la que solicita financiamiento.
- c) Los fondos a que se refiere el texto introductorio de la cláusula 6 y el inciso d) de la misma cláusula, serán girados a la Institución responsable de los programas acordados (Escuela o Colegio, Cooperadora, Instituto, etc.) y en la forma convenida con cada jurisdicción.
- d) El Ministerio de Educación de la Nación financiara, como máximo, el 80% de la inversión que demanden los programas acordados, en el marco de los recursos que el asigne la Ley de Presupuesto.
- e) Para facilitar la organización y funcionamiento de las medidas dispuestas en el presente Pacto, el Gobierno Nacional y cada uno de los Gobiernos Provinciales, asegurarán en sus respectivas jurisdicciones los medios necesarios dentro de las unidades de organización específicas, las funciones de control de gestión y auditoría del uso de los fondos referidos en el texto introductorio de la cláusula 6 y el inciso d) de la misma cláusula, serán ejercidos por los organismos que prevé a tales efectos la Ley de Administración Financiera N° 24.156

7. El Ministerio de Educación de la Nación se compromete, como responsable directo y con fondos de su propio presupuesto, accionando en coordinación con las Jurisdicciones Provinciales, a erradicar la totalidad de las escuelas precarias reemplazándolas por construcciones dignas, por vía de aportes directos a los beneficiarios, receptores y administradores de los mismos;
8. El Ministerio de Educación de la Nación se compromete a continuar durante la vigencia del presente Pacto, la implementación de las políticas compensatorias el cumplimiento del artículo 64 de la Ley Federal de Educación, con los recursos asignados por el Presupuesto General y Cálculo de Recursos de la Administración Nacional.
9. Las Jurisdicciones Educativas firmantes del presente Pacto, se comprometen a reorientar sus respectivas inversiones educativas para optimizar su eficacia, como así también a reinvertir los recursos resultantes de tal emprendimiento, en el marco de los Objetivos Generales aquí acordados, en función de la transformación educativa en marcha. En caso de ser requerido, el Ministerio de Educación de la Nación brindará el asesoramiento técnico que resulte necesario.

Tal reorientación del gasto tenderá a:

- a) Fortalecer los Organismos Provinciales de gestión educativa que emanan del poder electo por el pueblo, unificando en ellos el poder político del área y proceder a la reestructuración; de los circuitos decisorios, administración y de gestión del sistema, a los efectos de incrementar la eficiencia de los recursos presupuestarios y de las acciones pedagógicas.
- b) Consolidar a la Escuela o Colegio como unidad básica de gestión escolar, profundizando su autonomía.
- c) Establecer sistemas y circuitos eficientes para el seguimiento, evaluación y retroalimentación para el sector, respecto a todos los flujos informativos implicados en el sistema educativo, a partir del mejoramiento de los organismos de presupuesto y de estadística educativa.
- d) Generar esquemas de planeamiento y organización que maximicen la equidad social y la eficiencia del financiamiento público de la educación.
- e) Implementar estrategias de aumento de la inversión educativa conforme a los objetivos de la Ley Federal de Educación.
- f) Desarrollar actividades de mejora de la calidad de la Formación Docente.
- g) Acrecentar la capacidad provincial para organizar, actualizar, implementar y evaluar diseños curriculares.
- h) Diseñar los nuevos edificios escolares sobre la base del incremento de la obligatoriedad que plantea la Ley Federal de Educación.
- i) Dotar a los nuevos nucleamientos habitacionales que se construyan, de la infraestructura educativa correspondiente.

En todos los casos, el Ministerio de Educación de la Nación podrá suspender la financiación de proyectos iniciados o a iniciarse, cuando se verifique el incumplimiento de los compromisos acordados con cada jurisdicción.

La suspensión referida, lo es respecto de los fondos previstos en el texto introductorio de la cláusula 6 y en la medida del porcentaje establecido en el inciso d) de la misma cláusula. La suspensión referida, lo es respecto a todos los efectos financieros del presente Pacto.

CAPÍTULO IV

10. Los miembros firmantes comprometen sus esfuerzos, en forma compartida y coordinada, para la consecución de las siguientes metas para la Educación Argentina.

A completarse en el año 1994:

A: Erradicación de las Escuelas Rancho en todo el territorio nacional 100%

A completarse en el año 1995:

A: Generalización de la Capacitación Docente acorde a la transformación educativa en curso 100%

A completarse en el período 1995/1998

A: Erradicación de los establecimientos educativos precarios 100%

A completarse en el período 1995/1999

Expansión de la matrícula

A: Escolarización de niños de 5 años 100%

B: Escolarización de niños y adolescentes de 6 a 14 años 100%

C: Escolarización de adolescentes de 15 a 17 años 70%

Mejoramiento de la eficiencia del sistema educativo

A: Disminución del índice de repitencia 50%

B: Disminución del analfabetismo absoluto 50%

C: Mejoramiento progresivo del rendimiento escolar *

* No figura ninguna cifra en el documento original.

Capacidad edilicia

A: Aumento de capacidad instalada 20%

B: Mejoramiento del estado edilicio de características deficitarias 100%

C: Incorporación de los establecimientos a la nueva estructura 100%

Equipamiento educativo

A: Equipamiento de infraestructura informática en unidades educativas que cuenten con las mínimas condiciones para su instalación 100%

B: Bibliotecas escolares 100%

C: Material pedagógico general, básico de investigación y elementos audiovisuales, acorde con la transformación educativa en curso 100%

11. El presente Pacto tendrá una duración de cinco años contados a partir de la firma del mismo y hasta el 31 de diciembre de 1999.

En la ciudad de San Juan, a los once días del mes de setiembre de 1994, se firman tantos ejemplares como jurisdicciones asistentes al acto, haciéndose entrega a cada una de ellas de la copia pertinente.

ANEXO 4 (CHILE)



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Minuta

Glosario de Mecanismos de Financiamiento de la Educación Superior, correspondientes al Capítulo Presupuestario 30 Educación Superior.

No incluye otros mecanismos como Conicyt u otras transferencias del Estado y sus agencias como Gobiernos Regionales u otros Ministerios.

Ítem	Descripción
Aporte Fiscal Directo	Fondo de ayuda exclusivo para las universidades que integran el Consejo de Rectores. Consiste en un subsidio de libre disponibilidad asignado en un 95% conforme criterios históricos y el 5% restante de acuerdo con indicadores de eficiencia anuales.
Aporte Fiscal Indirecto	Fondo dirigido a todas las instituciones que pertenecen al sistema de educación superior (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica). Es un aporte de tipo concursable cuyo criterio de distribución es la matrícula de los alumnos de primer año con los mejores 27.500 puntajes en la Prueba de Aptitud Académica.
Fondo de Desarrollo Institucional	Fondo concursable para el financiamiento de proyectos específicos de infraestructura académica, gestión y/o administración, consta de una Línea de Modernización de Procesos para proyectos institucionales así como una Línea de Iniciativas Estudiantiles en las Universidades del Consejo de Rectores. Data desde 1991.
Fondo Competitivo para El Mejoramiento de la Calidad y Desempeño de la Educación Superior	Fondo concursable para el financiamiento de proyectos específicos de carácter trianual de infraestructura académica y mejoramiento de áreas prioritarias en pre y posgrado en las Universidades del Consejo de Rectores. Así como de la línea de Mejoramiento del Nivel Técnico en instituciones que cumplan los requisitos.
Convenio U. de Chile	Recursos para ejecutar y desarrollar actividades de interés nacional mediante convenios suscritos entre dicha institución y el Ministerio de Educación.
Sistema de Donaciones a la Educación Superior, art. 69° Ley 18.681	Mecanismo de aporte de privados a universidades e institutos profesionales reconocidos por el Estado, aprobados por el Mineduc, consta de un beneficio tributario de un 50% del monto donado.
Fondo Solidario de Crédito Universitario	Aportes a los Fondos Solidarios de Crédito Universitario de las Universidades del Consejo de Rectores para el otorgamiento de créditos a los estudiantes para pago de aranceles, distribuidos en virtud de antecedentes socioeconómicos.

Consiste en un préstamo expresado en UTM, con una tasa de interés de 2% anual, que comienza a ser pagado por los deudores dos años después de terminar o abandonar los estudios, con un máximo de 5% de sus ingresos, en un plazo de 12 o 15 años. Si existiere saldo luego de dicho plazo, éste se extingue; además, quienes no capten ingresos en un año o dichos ingresos sean mínimos, el pago correspondiente se suspende. Data de 1994 en la Ley 19.287 reemplazando al antiguo Crédito Universitario, que a su vez reemplazó al Crédito Fiscal.

Becas Bicentenario	Aporte que distribuye el Estado entre las universidades del Consejo de Rectores para beneficiar a alumnos meritorios de escasos recursos en el pago del arancel de las carreras.
Becas Juan Gómez Millas	Beneficia hasta por un millón de pesos anuales a alumnos meritorios egresados de la enseñanza subvencionada y condiciones socioeconómicas deficitarias, que opten por una institución de educación superior autónoma.
Becas para Estudiantes Destacados que Ingresen a Pedagogía	Es requisito contar con al menos promedio 6,0 en enseñanza media o estar en el 10% de mejores egresados de su promoción, y obtener al menos 600 puntos en la PAA. Data de 1998. Beneficia hasta por un millón de pesos anuales a alumnos meritorios egresados de la enseñanza subvencionada que opten por carreras del área pedagógica. Es requisito contar con al menos promedio 6,0 en enseñanza media y obtener al menos 600 puntos en la PAA. Data de 1998.
Becas para Estudiantes Hijos de Profesionales de la Educación	Beneficia con medio millón de pesos anuales a alumnos meritorios egresados de la enseñanza subvencionada y condiciones socioeconómicas deficitarias hijos de profesionales de la educación. Deben obtener una nota de enseñanza media de 5,5 y al menos 500 puntos promedio en la PAA.
Becas Nuevo Milenio	Beneficia a estudiantes de educación superior de nivel técnico, de escasos recursos por un monto de hasta 300 mil pesos. Se requiere condición socioeconómica deficitaria y un promedio de 5,0 de notas en la enseñanza media. Este programa se inició el año 2001.

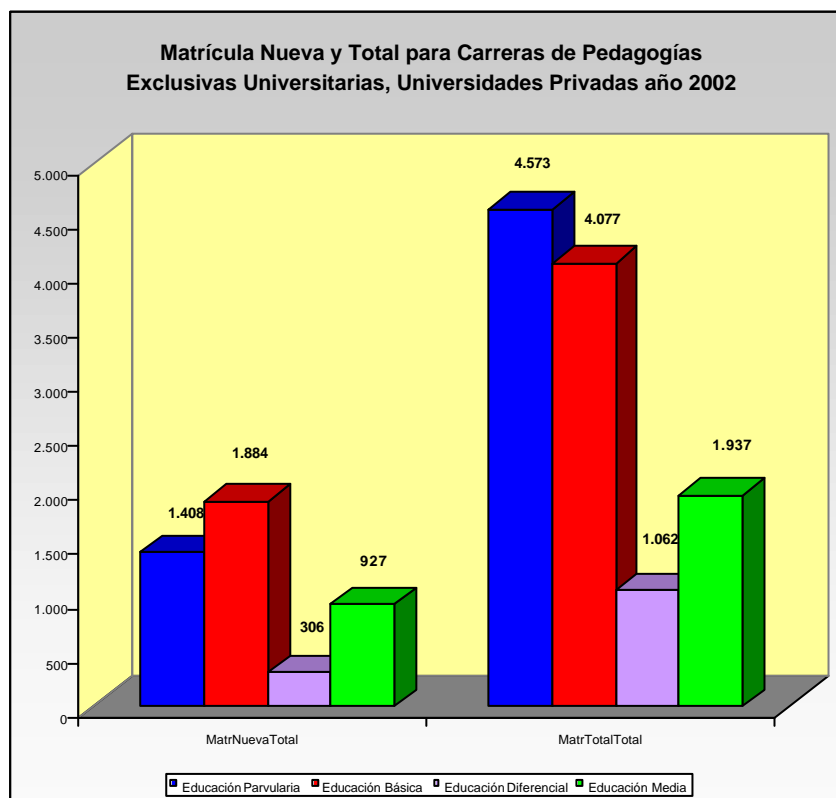
ANEXO 5 (CHILE)²⁰⁵

A) Carreras en universidades privadas que forman docentes

Nombre institución por carrera de pedagogía	Matricula Nueva			Matricula Total		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Educación Parvularia	35	1.373	1.408	426	4.147	4.573
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	0	16	16	0	16	16
Universidad Autónoma del Sur	0	78	78	0	265	265
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	0	107	107	2	501	503
Universidad Central	0	43	43	0	234	234
Universidad de Aconcagua	0	0	0	0	0	0
Universidad de Arte y Ciencias Sociales Arcis	0	36	36	0	36	36
Universidad de Ciencias de la Informática	0	60	60	0	325	325
Universidad de Las Américas	1	274	275	1	414	415
Universidad De San Andrés	3	121	124	268	237	505
Universidad de Viña del Mar	1	34	35	1	122	123
Universidad del Mar	0	121	121	0	338	338
Universidad del Pacífico	0	32	32	121	0	121
Universidad Diego Portales	29	0	29	29	0	29
Universidad Finis Terrae	0	10	10	0	72	72
Universidad Francisco de Aguirre	0	49	49	0	49	49
Universidad Gabriela Mistral	0	2	2	0	16	16
Universidad José Santos Ossa	0	51	51	0	155	155
Universidad Mariano Egaña	0	0	0	0	0	0
Universidad Marítima de Chile	0	40	40	0	95	95
Universidad Mayor	0	65	65	0	227	227
Universidad Nacional Andrés Bello	1	150	151	4	828	832
Universidad San Sebastián	0	84	84	0	217	217
Educación Básica	527	1.357	1.884	1.045	3.032	4.077
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	9	33	42	24	123	147
Universidad Alberto Hurtado	4	11	15	4	11	15
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	22	101	123	63	319	382
Universidad Central	6	21	27	14	66	80
Universidad de Aconcagua	24	78	102	66	166	232
Universidad de Arte y Ciencias Sociales Arcis	49	122	171	92	327	419
Universidad de Ciencias de la Informática	41	110	151	82	336	418
Universidad de Las Américas	83	209	292	100	293	393
Universidad de Los Andes	0	45	45	2	185	187
Universidad De San Andrés	34	132	166	189	167	356
Universidad Diego Portales	23	2	25	23	2	25
Universidad Finis Terrae	0	15	15	3	56	59
Universidad Francisco de Aguirre	9	37	46	24	49	73
Universidad Gabriela Mistral	1	39	40	1	110	111
Universidad La República	7	42	49	7	42	49
Universidad Mariano Egaña	162	119	281	162	119	281
Universidad Marítima de Chile	0	0	0	0	0	0
Universidad Nacional Andrés Bello	38	152	190	174	572	746
Universidad San Sebastián	15	89	104	15	89	104
Nombre institución por carrera de pedagogía	Matricula Nueva			Matricula Total		

²⁰⁵ Fuente www.mineduc.cl, año 2003

	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Educación Diferencial	13	293	306	49	1.013	1.062
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	5	86	91	26	440	466
Universidad de Ciencias de la Informática	7	88	95	19	330	349
Universidad Mayor	1	75	76	4	199	203
Universidad San Sebastián	0	44	44	0	44	44
Educación Media	401	526	927	753	1.184	1.937
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	72	80	152	78	159	237
Universidad Adolfo Ibañez	1	14	15	1	14	15
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	101	173	274	327	537	864
Universidad de Arte y Ciencias Sociales Arcis	21	80	101	24	162	186
Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación - UNIACC	0	0	0	0	0	0
Universidad del Mar	0	0	0	8	10	18
Universidad Diego Portales	0	0	0	0	0	0
Universidad Finis Terrae	4	6	10	15	30	45
Universidad Gabriela Mistral	6	19	25	6	19	25
Universidad José Santos Ossa	20	10	30	20	10	30
Universidad La República	20	10	30	20	10	30
Universidad Marítima de Chile	16	22	38	54	62	116
Universidad Mayor	20	11	31	34	23	57
Universidad San Sebastián	120	101	221	166	148	314
Total general	976	3.549	4.525	2.273	9.376	11.649

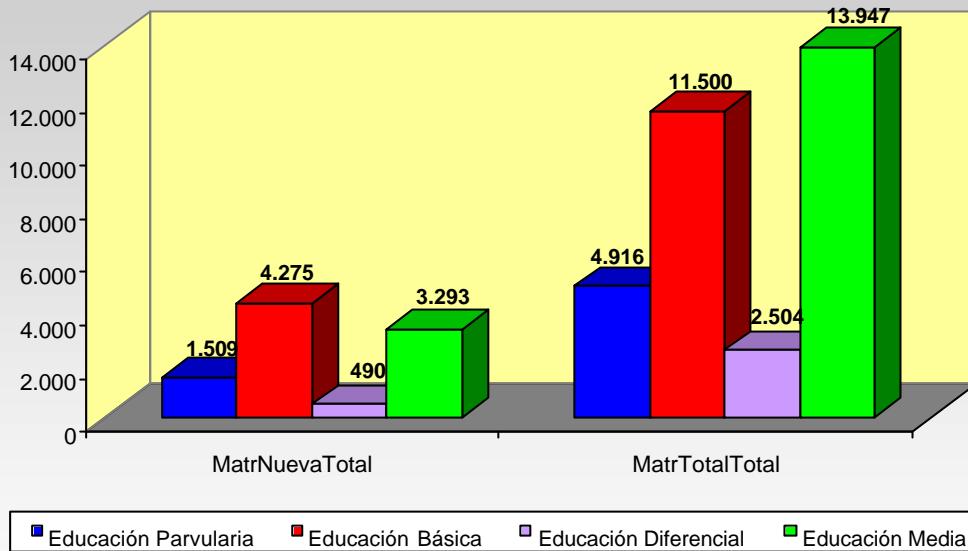


B) Carreras en universidades públicas que forman docentes

Nombre institución por carrera de pedagogía	Matricula Nueva			Matricula Total		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Educación Parvularia	733	776	1.509	1.541	3.375	4.916
Pontificia Universidad Católica de Chile	129	3	132	461	2	463
Universidad Arturo Prat	560	47	607	560	187	747
Universidad Austral de Chile	0	15	15	0	100	100
Universidad Católica de la Santísima Concepción	0	69	69	0	312	312
Universidad Católica de Temuco	0	58	58	0	227	227
Universidad Católica de Valparaíso	0	37	37	2	205	207
Universidad Católica del Maule	0	57	57	0	278	278
Universidad de Antofagasta	40	0	40	0	232	232
Universidad de Atacama	0	29	29	0	84	84
Universidad de Chile	0	23	23	0	65	65
Universidad de Concepción	4	84	88	6	346	352
Universidad de La Serena	0	41	41	1	181	182
Universidad De Los Lagos	0	40	40	0	197	197
Universidad de Magallanes	0	0	0	0	0	0
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	0	98	98	0	555	555
Universidad de Tarapacá	0	53	53	3	233	236
Universidad del Bío-Bío	0	35	35	0	171	171
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	0	87	87	508	0	508
Educación Básica	2.328	1.947	4.275	4.056	7.444	11.500
Pontificia Universidad Católica de Chile	148	39	187	535	169	704
Universidad Arturo Prat	1.674	71	1.745	1.704	175	1.879
Universidad Austral de Chile	64	203	267	248	761	1.009
Universidad Católica de la Santísima Concepción	5	64	69	27	187	214
Universidad Católica de Temuco	21	83	104	65	274	339
Universidad Católica de Valparaíso	6	25	31	18	146	164
Universidad Católica del Maule	13	39	52	53	153	206
Universidad de Antofagasta	5	39	44	12	82	94
Universidad de Atacama	5	24	29	20	77	97
Universidad de Concepción	11	72	83	50	357	407
Universidad de La Serena	11	63	74	50	245	295
Universidad De Los Lagos	9	34	43	32	137	169
Universidad de Magallanes	0	0	0	0	0	0
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	297	993	1.290	1.009	3.775	4.784
Universidad de Tarapacá	42	89	131	137	280	417
Universidad del Bío-Bío	6	26	32	39	163	202
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	11	83	94	57	463	520

Nombre institución por carrera de pedagogía	Matricula Nueva			Matricula Total		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Educación Diferencial	30	460	490	110	2.394	2.504
Universidad Austral de Chile			0			0
Universidad Católica de Temuco	0	41	41	6	206	212
Universidad Católica de Valparaíso	0	46	46	16	250	266
Universidad Católica del Maule	9	51	60	17	289	306
Universidad de Concepción	5	84	89	14	346	360
Universidad de La Serena	3	38	41	6	210	216
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	8	87	95	25	365	390
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	5	113	118	26	728	754
Educación Media	1.350	1.943	3.293	5.321	8.626	13.947
Pontificia Universidad Católica de Chile	0	0	0	45	33	78
Universidad Arturo Prat	11	25	36	42	107	149
Universidad Austral de Chile	9	26	35	56	119	175
Universidad Católica de la Santísima Concepción	11	22	33	26	40	66
Universidad Católica de Temuco	64	124	188	102	280	382
Universidad Católica de Valparaíso	132	150	282	641	861	1.502
Universidad Católica del Maule	13	39	52	54	153	207
Universidad Católica del Norte	10	18	28	43	30	73
Universidad de Antofagasta	35	7	42	33	110	143
Universidad de Atacama	9	20	29	29	50	79
Universidad de Chile			0	37	52	89
Universidad de Concepción	125	187	312	526	981	1.507
Universidad de La Frontera	36	56	92	210	269	479
Universidad de La Serena	137	156	293	560	756	1.316
Universidad De Los Lagos	68	85	153	311	333	644
Universidad de Magallanes	6	16	22	8	35	43
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	238	288	526	699	989	1.688
Universidad de Santiago de Chile	65	141	206	283	659	942
Universidad de Tarapacá	96	107	203	299	362	661
Universidad de Valparaíso	64	59	123	147	178	325
Universidad del Bío-Bío	37	70	107	197	360	557
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	184	347	531	973	1.869	2.842
Total general	4.441	5.126	9.567	11.028	21.839	32.867

**Matrícula Nueva y Total Carreras de Pedagogías
Exclusivas Universitarias, Universidad del Consejo de Rectores
año 2002**



ANEXO 6 (CHILE)

Costos por programas (1996-2003)

PARTIDA	09
CAPITULO	01
PROGRAMA	02 y 04

Nombre Programa	1996		1997		1998		1999		2000		2001	2002	2003	TOTAL POR PROGRAMA (1996-2003)
	Monto (M\$)	Monto (USD\$)	Monto (M\$)	Monto (USD\$)	Monto (M\$)	Monto (USD\$)	Monto (M\$)	Monto (USD\$)	Monto (M\$)	Monto (USD\$)	Monto (M\$)	Monto (M\$)	Monto (M\$)	Monto (M\$)
Programa de Becas en el Exterior	3.500.000	5.000	5.017.600	7.168	4.967.200	7.096	4.967.200	7.096	4.967.200	7.096	1.476.144	1.687.823		26.583.167
Programa de Perfeccionamiento Fundamental			789.631		1.359.889		3.594.802		3.193.606		4.100.000	3.482.130		16.520.058
Fortalecimiento a la Formación inicial docente			2.794.375		2.601.827		2.771.701		2.233.379		2.909.509	312.629		13.623.420
Pasantías Nacionales											143.374	193.570		336.944
Programas de Perfeccionamiento (todos)													2.360.875	2.360.875
Total anual M\$	3.500.000		8.601.606		8.928.916		11.333.703		10.394.185		8.629.027	5.676.152	2.360.875	59.424.464