

Regulaciones y dispositivos de formación del trabajo de las/los profesoras/es de nivel secundario. Aproximaciones a los casos de Uruguay y Argentina en el contexto de los gobiernos progresistas

Vanesa López
FFyH– UNC

Resumen

En este artículo se exponen algunos de los avances de la tesis doctoral en el que abordo los modos de apropiación y sentidos que los profesores y estudiantes asignan a la inclusión educativa, la igualdad, el derecho a la educación. El trabajo se realiza en clave comparativa, y en esta presentación comparto algunos de los emergentes identificados referidos a las condiciones de trabajo, la carrera docente, la formación inicial, actualización profesional, entre otros. Realizare una breve aproximación al sistema formador de docentes en ambos países destacando las características de la trayectoria del nivel medio, las principales normativas, entendidas como el resultado de un proceso histórico, que regularon el nivel medio y la carrera docente durante el periodo en estudio, para finalmente aproximarme a la descripción en clave comparativa de las condiciones materiales del trabajo, los modos de apropiación de los profesores y los sentidos sobre la educación pública que asignan.

Palabras Claves: políticas educativas, formación docente, derecho a la educación.

Presentación

En este trabajo comunico avances del trabajo de tesis doctoral *Disputas de sentidos sobre la educación secundaria pública. Trayectorias, actores y estrategias políticas y organizacionales. Los casos de Uruguay y Argentina en el periodo 2003 - 2015*, me centro en el nivel secundario de enseñanza, y abordo los modos de apropiación y disputas de sentidos que las y los profesores/as y estudiantes de escuelas públicas reconocidas por su prestigio asignan a la inclusión, la igualdad, el derecho a la educación.

El trabajo se realiza en clave comparativa, ya que en ambos casos hay recurrencias en torno al giro que ha tomado la política educativa para el nivel secundario de enseñanza en el período en estudio.

Al respecto algunos de los interrogantes que orientan mi estudio giran en torno a ¿Qué supone en el marco del desarrollo de políticas sociales y educativas de inspiración universal desde la perspectiva de la educación como derecho la coexistencia o permanencia de instituciones de nivel secundario que surgen con una impronta selectiva?

¿Se ve alterada dicha impronta, se plantean reconfiguraciones en sus sistemas de enseñanza que posibiliten el acceso de otros sectores sociales, qué sentidos asignan a la educación pública? Podríamos decir que en el escenario de la educación de gestión estatal para el nivel secundario, estas escuelas disputan sentidos en torno a la educación pública ¿Cuáles son los sentidos que se advierten, se construyen, se dirimen?

En esta presentación comparto algunos de los emergentes identificados a partir del análisis de un total de 12 entrevistas realizadas a profesoras/es – en su mayoría mujeres– de dos escuelas secundarias de reconocido prestigio de Uruguay y Argentina. En los testimonios al indagar respecto a sus prácticas de enseñanza cotidianas, sus trayectorias y el vínculo con sus pares, así como con las/los alumnas/os y directoras/es, se advierte una referencia permanente a las condiciones de trabajo, a la carrera docente como aspectos que se entraman y configuran los escenarios institucionales donde las practicas se desarrollan. Al respecto y a partir del análisis de los decires de las profesoras/es considere necesario comprender y captar los sentidos en el marco de las condiciones contextuales e históricas en que se construyen por lo que a los fines de esta presentación realizare una breve aproximación al sistema formador de profesoras/es en ambos países, centrándome luego en las principales regulaciones entendidas como el resultado de un proceso histórico. Para ello abordare las dimensiones que a continuación enuncio para luego dar cuenta de los modos de apropiación de las propuestas y políticas para el nivel medio de las/los profesoras/es y los sentidos sobre la educación pública que asignan:

- *Principales normativas que regulan el trabajo y la carrera docente* en el período en estudio (perfiles profesionales, mecanismos de ascenso, evaluación de desempeño, acceso al puesto de trabajo, deberes y responsabilidades)

- *Características de la trayectoria y tradiciones del subsistema de formación docente* (instituciones a cargo de la formación docente inicial, modalidad y dispositivos de formación).

El Sistema de formación docente asume características particulares y complejidades diferentes, según los países sean federales como es el caso de Argentina o centralizados como es el caso de Uruguay. Aproximarnos a los subsistemas de formación docente supone analizar “...un constructo complejo en el cual interactúan la formación inicial, la continua, el desarrollo profesional, y la carrera docente” (Perazza, 2014, p. 19)

La formación inicial de las/los profesoras/es para el nivel medio, principales momentos de su configuración -Uruguay -

Gobierno y regulación del Subsistema de Formación Docente Inicial

El Sistema Nacional de Educación Pública se configura históricamente de manera centralizada dado que es el poder central quien tiene la responsabilidad en materia educativa, y está compuesto por diferentes organismos, siendo el de mayor volumen la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que como ente autónomo regula los niveles de enseñanza inicial, primaria, media (ciclo medio básico, y ciclo medio superior), técnico profesional y la formación docente.

La ANEP está conformada por un Consejo Directivo Central (CODICEN) y cuatro Consejos descentralizados funcionalmente (uno para cada subsistema). Cada consejo gestiona su subsistema en todo el país con una estructura compuesta por: Inspecciones a nivel nacional, regional, departamental, direcciones y subdirecciones de centros y cuerpos docentes. La formación docente es de nivel terciario no universitario y a lo largo de todo el proceso de configuración y desarrollo el sistema formador transitó por diferentes dispositivos tales como Centros Regionales e Institutos de Formación Docente (IFD) entre otros. Es recién a partir de la Ley General de Educación (2008) que este nivel se ve representado por el Consejo de Formación en Educación.

Acerca de la formación de Profesores para el nivel de Enseñanza Media

La formación específica de profesores para el nivel medio en un primer momento se piensa e implementa desde un modelo centralizado por el Estado Nacional y con la intención de jerarquizarla creando para ello dispositivos específicos de formación. Las y los profesoras/es que se desempeñaban en la escuela secundaria eran egresadas/os universitarios y bachilleres. La demanda de instituciones específicas de formación de profesores para el nivel medio surge posteriormente a la implementación de la reforma Valeriana (Decreto Ley de 1877) que estableció la educación primaria gratuita, obligatoria y laica, cuyos efectos, entre otros, fueron la expansión del nivel primario y la demanda por más educación. Es así que recién a mediados del siglo XX se consolida la formación específica de profesores/as para el nivel medio a partir de la creación del Instituto de Profesorado Artigas (IPA). Cabe aclarar que Uruguay declara la obligatoriedad del nivel medio en 1967 pero recién fue reglamentada en 1973 a través de la Ley 14.101 que establece en su Art. 5 que “la educación será obligatoria, común y general en el primer nivel para la educación primaria y en el segundo nivel hasta tres años mínimo de la educación secundaria básica”. Con la creación del IPA - de carácter terciario no universitario – se institucionaliza la formación docente inicial de profesores para nivel medio “Esta institución mantuvo prácticamente la hegemonía de la formación de profesores hasta finales del siglo XX” (Rodríguez Zidan y otros, 2020, p.101)

En el plan de estudios del IPA, la formación de profesoras/es se estructuraba en 4 años, priorizando la función de enseñanza por sobre las tareas de investigación y extensión que se planteaban también como objetivos en la formación de los profesores de nivel medio. El IPA ubicado en la capital del país centralizó la enseñanza básica de los profesores de nivel medio, hasta mediados de los años ‘70 cuando se crean los Institutos de Formación Docente (IFD) en las capitales departamentales. Con la creación de los IFD (que incluían formación primaria y formación secundaria) se modificó el plan de estudios para la formación de profesores de nivel secundario (Plan 1976) y entre sus principales innovaciones podemos indicar: se acorta la duración de la carrera a tres años, se establece un “tronco común” en la estructura curricular para la formación de maestros de nivel inicial y de profesores de nivel medio, y se propone una modalidad de cursado mixto “los estudiantes del interior del país debían rendir exámenes libres en Montevideo, en el IPA, para obtener la aprobación de las asignaturas específicas de las

diversas especialidades de profesorado” (Rodríguez Zidan et al, 2020, p.103). De este modo la centralidad de la acreditación de la formación específica continuó bajo la órbita del IPA.

Sin embargo, podemos identificar un segundo momento (1995 -2000) con la reforma impulsada por Rama, German quien promovió una reforma integral de la educación, y se planteó entre sus principales objetivos contribuir con la profesionalización de los docentes para la educación media. En ese período se crean los Centros Regionales de Profesores (CeRPS) en 6 capitales departamentales del país, con una propuesta de formación innovadora respecto a: cursado intensivo de 8 horas diarias, duración de la carrera de tres años, organización del plan de estudio en tres Núcleos de Formación. La Formación Disciplinar, estructurada en áreas curriculares tales como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Formación Común de acuerdo con la orientación de la carrera. La Formación en Ciencias de la Educación incorporó asignaturas como Clínica de la Investigación Educativa, Idioma extranjero e Informática. Por último, la Formación Didáctica se pensó en articulación con la práctica docente pre-profesional y el diseño curricular preveía la figura de “tutor de práctica” y “profesor de apoyo”.

Además, la reforma mencionada implementó la contratación de los profesores en cargos de 40 horas. Dicha modificación en la contratación se sostuvo en la necesidad de sostener la estructura curricular propuesta y el cursado intensivo. Parafraseando a Rodríguez Zidán y otros (2020) la función de la enseñanza sigue primando, pero se destaca el logro de constituir espacios de articulación de las prácticas docentes con las asignaturas específicas, pedagógicas y con la investigación educativa.

Los efectos de la implementación de los Centros Regionales se advirtieron en el incremento del porcentaje de docentes titulados (para nivel secundario) en el interior del país. Según datos del INEED (Instituto Nacional de Estadística Educativa) el porcentaje de profesores titulados que se desempeñaban en el ámbito público pasó de 30 % en 1995 a un 70% en 2005. Los cambios señalados se dieron en el marco de una reforma educativa más amplia - impulsada por organismos financieros - que además propusieron “un nuevo diseño curricular para educación media, la extensión del tiempo pedagógico en los liceos (...) y un contrato docente de 30 horas” (Rodríguez Zidan et al, 2020, p. 105) la cual fue resistida tanto por los sindicatos docentes de nivel primario y medio, así como también por los inspectores de enseñanza que defendían la formación por asignatura. Por lo que

los cambios propuestos por la reforma Rama se discontinuaron en el contexto del primer gobierno de Tabaré Vázquez (2005 – 2009) de orientación progresista, que estableció como una de sus líneas prioritarias la educación, planteando el aumento del presupuesto en un 4,5% del PBI y la organización de ámbitos de debate sobre las problemáticas del campo educativo.

Bajo su gobierno se sancionó la Ley de Educación General (2008), que propuso la creación del Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) – que continuó siendo terciario - y del Consejo de Formación en Educación como organismos desconcentrados del CODICEN. Y además planteó la creación del Instituto Universitario de Educación o Universidad Pedagógica mediante la que se pretendió el paso de la formación docente al nivel universitario.

Innovó también en el plan de estudio para la formación de maestros y profesores (Plan 2008) que se fundamentó en la necesidad de “superar la fragmentación curricular, mejorar la titulación docente e instalar una estrategia de transición hacia un modelo universitario” (CFE, 2008) que incluía la creación de Departamentos Académicos en los IFD. Y propuso la designación de los profesores por horas eliminando la designación por cargos según lo preveía la reforma Rama.

Como puede apreciarse el sistema de formación docente inicial atravesó cambios y continuidades, sin embargo, a pesar de que la Ley General de Educación pretendió reconocer el carácter universitario de la formación docente inicial continuó dependiendo del nivel terciario no universitario.

Acerca de las trayectorias de los profesores de enseñanza secundaria, condiciones y posibilidades.

En este apartado abordare los decires de los profesores de una Escuela de Nivel Medio – Ciclo Superior, Bachillerato, respecto a las condiciones de trabajo, acceso a los cargos, participación en órganos de gobierno, entre otros aspectos. Se realizaron un total de 6 entrevistas a profesoras/es (incluido el equipo de dirección) en su mayoría mujeres cuyas edades promedio se encontraban alrededor de los 35 a 50 años.

Respecto a la **formación recibida** los profesores entrevistados manifiestan en su mayoría ser egresados del IPA,

Nosotros en la formación docente tenemos los Institutos Normales que preparan a los maestros y el Instituto de profesores Artigas que prepara a los profesores de las materias generales y después el INET (Instituto de Educación Tecnológica) (Vice Esc.1)

En lo referido a la **actualización disciplinar** (a partir de la Ley General 2008) manifiesta,

// no se discutieron los nuevos roles actuales de los profesores (...) se constituyeron las asociaciones profesionales y eso si las asociaciones de cada asignatura trabajando con las inspecciones a través congresos fue haciendo actualizaciones (Vice Esc. 1)

Al indagar en torno a las **asociaciones profesionales docentes por área**, expresa que fue una iniciativa de los propios profesores que se nuclean por disciplinas,

// soy afiliado a la Asociación Filosófica del Uruguay que somos todos los profesores. Entonces, destinamos dos o tres días de las vacaciones de julio para hacer un congreso y ahí se discute desde la pedagogía y la didáctica de la filosofía, abordajes complementarios o diferentes a los programas que tenemos (Vice Esc.1)

Es importante destacar que dichas asociaciones se constituyen entre pares y no tienen representación formal en los órganos del gobierno del nivel secundario; y canalizan las expectativas de formación y actualización disciplinar de los profesores. Lo que hace que los profesores de secundario, focalicen "...la participación sindical en los aspectos más vinculados directamente a condiciones de trabajo y salario" (Pedrazza, 2014, p. 304)

Al indagar en torno a los **requisitos para acceder al cargo de profesor (horas)** expresan que la titulación constituye uno de los requisitos centrales y para acceder a la condición de cargo efectivo deben rendir concurso y allí ingresan al escalafón docente. Sin embargo mencionan que existen espacios curriculares en los que no hay suficientes profesores titulados, en las áreas de matemática, física, química por lo que en esos casos se admite – vía de excepción – acceder a las horas sin contar con la titulación de profesor.

Sobre la **carrera docente**, según el estatuto docente los profesores son evaluados teniendo en cuenta los requisitos de Titulación/Informes de Inspección/Aptitud docente en la instancia de valoración del desempeño participan los directores de la institución en la/s que trabajan, y los inspectores de asignatura, de la evaluación obtienen la calificación del grado. Pero cabe destacar que si bien los informes de desempeño constituyen uno de los insumos para otorgar el ascenso al grado inmediato superior, el

criterio de mayor peso es la antigüedad. El grado es de 1 a 7, siendo el grado 1 para quien recién se inicia en la docencia y aquellos de mayor antigüedad e informes de desempeño positivos suelen tener grado 7. El grado les da prioridad para elegir la institución donde trabajar.

// el Director del Liceo tiene que hacer un informe de cada uno de sus docentes. En muchos casos uno hace visita de clase y uno ve el aspecto pedagógico. (...) Y uno pone un puntaje que por un lado está formado por el concepto que uno tiene de ese profesor (...) Entonces por un lado la maquina calcula el porcentaje de clases dictadas y por el otro lado va el puntaje, con eso se hace lo que se llama “actividad computada” según esa actividad computada, el docente se ordena en el escalafón docente y elige por ese escalafón. (Directora)

Respecto a la elección de la institución los profesores deben elegir anualmente y renovar en el caso que cuenten con los antecedentes necesarios,

// tenemos un sistema bastante complejo (...) todos los años todos los docentes eligen de acuerdo a la cantidad de horas el centro educativo para trabajar y muchas veces lo que se llama carga horaria que son 20 horas docentes no tienen la capacidad de tomarlas en un mismo centro. (Prof. literatura)

Sobre la elección anual de los centros escolares se indago en torno a los efectos en las prácticas cotidianas de trabajo de los docentes y las razones de la elección anual,

Por un lado que las autoridades quieren probar que sea el docente quien elija su institución por dos años y los primeros que están en contra son los gremios docentes, porque acá hay una gran movilidad es decir hay docentes que se enquistan en instituciones famosas y céntricas y nadie quiere ir a los liceos de contexto más crítico. (Profesora de Química)

En relación al criterio de antigüedad en el cargo como prioritario para elegir la institución manifiestan que no es un criterio que garantice la calidad del trabajo, puesto que expresan que los profesores de nivel secundario no todos realizan el trayecto pedagógico.

A modo de cierre parcial podemos destacar que las dimensiones más relevantes que hacen a la trayectoria de formación refieren a la formación de los profesores que es en su mayoría de nivel terciario, otro de los aspectos es que a pesar de la alta movilidad que tienen los profesores en las escuelas medias en la institución objeto de estudio en su mayoría gozan de continuidad porque predominan profesores que tienen el grado más

alto. Sobre la formación pedagógica no todos cuentan con la misma lo que establece perfiles profesionales diferentes sobre todo en aquellas asignaturas que hay vacancia de titulación docente específica. Respecto a la formación permanente y actualización disciplinar los profesores manifiestan que no se han planteado propuestas desde la órbita del gobierno de la educación, pero si es una tarea que llevan las asociaciones profesionales docentes.

La formación inicial de profesores para el nivel medio, principales hitos o momentos de su configuración - ARGENTINA -

La educación superior en Argentina (Ley de Educación Superior 1995) se presenta como un sistema binario conformado por dos subsistemas, el subsistema terciario que se integra por los denominados "institutos superiores" cuyas carreras se orientan mayoritariamente a la formación docente y, en menor medida, a la formación técnica-profesional. Y las universidades que entre las carreras de grado ofrecen también carreras de formación docente. Ambos subsistemas dependen de órganos de gobierno diferente las Universidades y Escuelas preuniversitarias dependen del Ministerio de Educación de la Nación y el subsistema no universitario depende de los Ministerios de Educación de las provincias.

Acerca de la formación docente inicial. Hitos importantes.

Respecto al sistema formador de profesores para el nivel secundario en Argentina podemos identificar diferentes etapas en su desarrollo y consolidación.

La primera etapa de "origen y jerarquización" se caracterizó por la presencia y tensión entre dos modelos diferentes, que van a convivir en el transcurso de los diferentes momentos. En Argentina, desde la configuración del sistema educativo instituciones diferentes se ocuparon simultáneamente de la formación de docentes. Por eso la tensión Universidad/ "normalismo"-IES (Institutos de Educación Superior) es una tensión que está presente desde la constitución del sistema formador y se manifiesta en la disputa por el formato institucional de la formación (Birgin, A. 1999; Pinkazs, G. 1992)

La formación de maestros para el nivel primario fue una preocupación y estuvo desde el inicio regulado por el Estado, que encontró en la creación de las Escuelas Normales,

el dispositivo más apropiado, inicialmente el título que otorgaban para el ejercicio de la docencia correspondía al nivel medio. Hasta 1969 fue mediante un decreto (Presidente de facto J. C. Onganía) se produce el pasaje de la formación básica de maestros al nivel superior “...la nueva carrera magisterial paso a abarcar dos años y medio de formación en el nivel superior, y tuvo como requerimiento de ingreso poseer certificado de aprobación de nivel medio” (Pineau, P. 2023)

En cambio la formación de profesores para la escuela media y su regulación no fue una preocupación del Estado en el siglo XIX puesto que quienes ejercían dicha función eran magistrados, profesionales universitarios o intelectuales que no contaban con formación específica.

En este sentido es relevante mencionar que la escuela media surge con una matriz selectiva y elitista tanto en su función propedéutica para el nivel universitario como para la formación de las futuras clases dirigentes.

Avanzado el siglo XX los colegios secundarios, que surgen con una matriz selectiva y elitista, comenzaron a perder progresivamente la función exclusiva de formación de elite, y en 1904 se fundó el Seminario Pedagógico, destinado a brindar la formación pedagógica a los graduados de las universidades para que pudieran desempeñarse como profesores (Pineau 2023, Birgin 1999), posteriormente se organizó el **Instituto Nacional de Profesorado Secundario** destinado a maestros que querían trabajar en el nivel medio. Estableciéndose de este modo, podríamos decir, la bimodalidad en la formación de profesores para el nivel secundario (universitario y no universitario).

El crecimiento progresivo de la matrícula de nivel medio y su expansión hacia mediados del siglo XX produjo cambios en el sistema formador de profesores que la acercaron al normalismo y es en este mismo periodo que “en el marco del desarrollo de diversos sectores de la industria y los servicios, se gestaron antecedentes normativos para la norma laboral docente – Estatuto – de 1958” (Perazza, R.2014: 22)

Tanto la oferta de formación de maestros “magisterios” como la de profesores de nivel secundario hasta 1960 tuvo como su mayor proveedor al Estado Nacional, posteriormente se fueron sumando la Iglesia católica, los Estados Provinciales y los particulares.

Lo que denominamos segunda etapa del sistema formador se caracterizó por la descentralización de la formación inicial y la recentralización de la formación

permanente. Es así que la década de los años 90 implicó para el sistema educativo en su conjunto pero para el sistema formador específicamente su fragilización y fragmentación, debido a la transferencia del nivel medio y superior no universitario a las provincias, sustentado en lógicas neoliberales donde nociones tales como acreditación, formación continua, calidad, flexibilidad orientaron las políticas del momento.

Durante esta etapa, la formación docente inicial tanto para el nivel primario como secundario quedaron bajo la órbita de los estados provinciales y las universidades, a diferencia de la formación permanente que se recentraliza a través de la creación de la Red Nacional de Formación Docente que concentró la capacitación y actualización docente bajo la órbita del Estado Nacional. Entre las políticas específicas para la formación docente durante esta década, podemos mencionar el *Programa de Transformación de la Formación Docente* que se implementó en instituciones ya transferidas y consistía en plantear “...una mejor y más actualizada organización institucional y curricular como parte de la educación superior” (Pineau, P. 2019)

A los fines de esta presentación, ubicamos un tercer momento del sistema formador donde el estado nacional cobra protagonismo en la regulación y garantía del derecho a la educación. Es así que avanzado ya el inicio de los años 2000 bajo un modelo de Estado post Neoliberal o Neo Keynesiano la sanción de la Ley Nacional de Educación (2006) brindó un marco para proyectar la formación docente desde la perspectiva de la educación como derecho humano. En este contexto el Estado Nacional asume y recupera un rol central como principal responsable desde una lógica federal con la participación de otros actores (sindicatos, Universidades, movimientos sociales) y extiende la obligatoriedad hasta la finalización del nivel secundario (estableciendo trece años de obligatoriedad) lo que demanda la necesidad de incremento y nuevos perfiles de formación del profesor para el nivel secundario.

En este periodo es importante citar como políticas específicas la **creación del Instituto Nacional de Formación Docente** (2007) que,

// en el marco de la reconfiguración de la institucionalización del sistema formador, busca atender uno de los efectos de la década neoliberal: la carencia de regulaciones, marcos y sentidos compartidos para que la diversidad no devenga diferenciación o atomización. (Davini, 2005; Terigi, 2005).

Otras de las políticas específicas relevantes para la formación y capacitación docente en servicio fueron, por un lado el proyecto nacional “Elegir la Docencia” (2004). Y por otro la creación de un programa masivo de formación docente en servicio llamado “Nuestra Escuela” en 2013 dirigido a la totalidad de los docentes del país que partía de reconocer la capacitación como un derecho laboral.

Respecto a la garantía de las condiciones de trabajo cabe mencionar la Ley de Financiamiento Educativo (2005) establece en su Art. 10 la paritaria nacional como un ámbito privilegiado de consenso que “constituye un espacio de concertación a nivel nacional de salarios, condiciones de trabajo y políticas educativas, donde por primera vez el estado reconoce a las organizaciones sindicales docentes como sujetos activos de negociación salarial” (Perazza, 2014, p. 90)

Acerca de las trayectorias de los profesores de enseñanza secundaria, condiciones y posibilidades en el contexto de una Institución Secundaria preuniversitaria

La escuela preuniversitaria, objeto de estudio, depende de la Universidad Nacional de Córdoba. Recién en el año 2018 se adecuo a la LEN, estableciendo 7 años de escolaridad y eliminando el 8vo año. El dispositivo de ingreso es eliminatorio.

Al indagar sobre las **trayectorias de formación** de los profesores, manifiestan ser egresados universitarios sobre todo aquellos que dictan clases en las Áreas de Ciencias Sociales, Lengua, y Ciencias Humanas, en cambio los profesores de las Áreas de matemática, ciencias naturales, física son egresados en su mayoría de Institutos Superiores de Formación Docente. Pero hay una predominancia de profesores egresados del ámbito de la Universidad Nacional,

La característica predominante es que los docentes que dictan formación científico social, han sido egresados de la carrera de historia de la facultad (...) (Coord. Gral)

En mi área lengua los profesores somos egresados de la Facultad de Lenguas y de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. (Prof. de Literatura)

Respecto a la **modalidad de acceso al cargo** es por concurso de antecedentes y oposición, Ord. HCS 7/1994 que establece que tendrán prioridad para dictar clases en las escuelas preuniversitaria en primer lugar los Títulos de enseñanza Media o Superior

(Universidades Argentinas), luego los Títulos de enseñanza media o superior (ISFD) los títulos universitarios de posgrado o grado que tengan afinidad con la naturaleza del cargo, para el caso del año se priorizara la formación universitaria.

Si bien la regulación mencionada prioriza la formación docente universitaria por sobre la de los ISFD, conviven lógicas de formación diferentes en el cuerpo de profesores. Al respecto una de las notas distintivas de la formación universitaria es el ejercicio de la ciudadanía universitaria, para la escuela objeto de estudio ese es un plus para la vida institucional ya que cuenta con Consejo Asesor de Grado, Consejo Asesor Académico y los cargos de autoridades son electivos.

Además la escuela posee una amplia diversidad de cargos (docente), cuya tarea específica no es frente a curso pero para su ejercicio deben tener curso a cargo, tales como Coordinadores Generales de Área, Coordinadores de Departamento (por disciplina). Los mismos son cargos rotativos cada dos años y electivos por los docentes del departamento. Además cuentan con 3 cargos de Regentes de Nivel básico, de Nivel Superior y Gabinete Psicopedagógico (cuyas retribuciones son horas cátedras).

En lo relativo a la **actualización disciplinar** los profesores accedieron a las propuestas de capacitación y actualización propuestas por el INFoD,

// yo realice ... el postítulo que ofrecía el Instituto Nacional de formación docente en TICs. (Prof. Estrategias de Estudio)

Otros continúan su actualización a nivel de posgrado que es gratuita para los profesores de la escuela,

// en este momento me encuentro realizando una maestría en lingüística, (...) porque también me desempeño como profesora asistente en la universidad. (Prof. de Literatura)

Sobre la **evaluación de desempeño**, los profesores anualmente son evaluados a partir de la observación de clases y los cursos de actualización que deben acreditar, en base a esos dos insumos, más asistencia, puntualidad, producción de materiales (guías) se elabora el concepto docente.

Sobre **los requisitos para acceder al cargo** además de contar con la titulación los profesores deben acreditar antecedentes específicos y actualización docente. Para los cargos con vacantes definitivas se habilita el 50% de las horas para ser cubiertas por **concursos abiertos** y el 50% restante será cubierto por incremento de horas. (Ord. 2/2012 –HCS)

Para los cargos que no posean vacantes definitivas o sus concursos no se hayan sustanciados se cubrirán transitoriamente con interinatos.

Respecto a la carrera docente las/los profesoras/es una vez que ingresan y titularizan sus horas por concurso adquieren estabilidad y su desempeño debe ir acompañado de un concepto docente no inferior a bueno. Los cargos jerárquicos Director y Vicedirector son electivos, no así los cargos de regentes (concurso).

Modalidad de trabajo en equipo – producción de materiales

La organización de la escuela en departamentos (disciplinas), y los cargos de coordinación, crean condiciones para el trabajo en equipo lo que posibilita acordar criterios comunes, definir contenidos, elaborar materiales, diseñar evaluaciones, etc. Tanto las guías de trabajo, como las evaluaciones son comunes para todos los cursos y se implementan al mismo tiempo, de lo que se podría inferir que se trabaja bajo el supuesto de trayectorias académicas continuas, ritmos de aprendizaje iguales independientemente de las particularidades de los grupos de alumnos.

Respecto al trabajo en equipo, es valorado,

El trabajo en equipo es una marca de esta escuela. Que creo que es lo que nos sostiene en nuestras prácticas docentes, (...) demanda mucho tiempo de trabajo porque es una escuela doble escolaridad. (Prof. de Cs Sociales)

A modo de cierre parcial podemos destacar como dimensiones más relevantes las siguientes, la formación de los profesores está a cargo de un sistema bimodal, predominando para el caso en estudio la formación de nivel universitario, otro de los aspectos es que una vez que ingresan y titularizan las horas los profesores gozan de estabilidad en el cargo. Respecto a la formación permanente y actualización disciplinar está centralizada, a cargo de la jurisdicción nacional y provincial. Y una de las marcas identitarias es el trabajo en equipo y colaborativo producto de condiciones materiales para ello.

Conclusiones preliminares acerca de los casos Uruguay/ Argentina

Del recorrido realizado, expresaremos algunas conclusiones parciales a las que la perspectiva comparada nos habilita. Como se expresó la formación docente en Uruguay continua centralizada en el ámbito terciario y predomina en la institución la formación

terciaria de los profesores. A diferencia de Argentina que la formación se desarrolla bajo un sistema bimodal y en el caso de la escuela objeto de la investigación la mayoría de los profesores cuentan con formación universitaria. Sin embargo la tradición de formación docente inicial a cargo de los IFD en Argentina goza de una fuerte presencia y compite con la formación de profesores en las universidades. A modo de conjeturas podemos expresar que la coexistencia de profesores con diferentes trayectorias de formación (terciaria/ universitaria) imprime de ciertas dinámicas a las prácticas de enseñanza y habilita el intercambio sobre puntos de vista diferentes; algunos de ellos mas centrados en el conocimiento académico y otros en los aspectos pedagógico didácticos aunque esas posiciones no se advierten como excluyentes.

Sobre la formación continua y permanente en Uruguay queda bajo la autonomía de las asociaciones profesionales a diferencia de Argentina que ejerce una fuerte regulación estatal. La voluntad política de centralizar dichas funciones en los organismos del estado ya sea nacional como jurisdiccional, se presenta excluyendo a otros actores tales como las universidades públicas. Al respecto en el caso de Uruguay al estar centralizada la formación docente en el nivel terciario no universitario la diversidad al interior del cuerpo de profesores esta dada por la formación disciplinar no por el origen de la titulación, a diferencia de Argentina que se advierte el agrupamiento de los profesores por origen de la titulación.

Otra de las novedades se relaciona con los tipos de cargos que los profesores pueden desempeñar. En el caso de Uruguay además de las tareas frente a curso, los profesores pueden desempeñarse en cargos jerárquicos y en representación del gremio docente en el gobierno de la educación. En el caso de Argentina y en el ámbito de la jurisdicción nacional (escuelas preuniversitarias) además de las tareas frente a curso pueden desempeñarse como coordinadores, regentes y en cargos jerárquicos, no está contemplado la representación de los profesores en el gobierno de la educación a través del gremio docente. A excepción de la participación de representantes de los gremios en las negociaciones paritarias.

Respecto a la elección de la escuela en cada año lectivo en el caso de Uruguay podemos advertir que, de algún modo, no contribuye a consolidar la planta docente y el trabajo en equipo, en este aspecto se advierte un fuerte contraste con la institución objeto de estudio (Argentina) ya que gran parte del trabajo docente se vertebra a partir del trabajo en equipo. Otro de los contrastes a destacar vinculado con las condiciones de trabajo y

formación en el caso de Uruguay tiene un gran peso la antigüedad y en el caso de Argentina (para el ámbito nacional) también tienen gran incidencia los antecedentes.

Los aspectos destacados respecto a la configuración del sistema formador, las condiciones de trabajo y las trayectorias de formación nos posibilitan encontrar ciertas semejanzas - aunque con matices - y diferencias en cada uno de los países, para comprender el escenario en el marco del cual los profesores (en este caso) desarrollan y asignan sentidos a sus prácticas institucionales. Los interrogantes que este recorrido nos permite arribar giran en torno a ¿Cómo inciden las condiciones materiales y simbólicas del desempeño docente en la asignación de sentidos sobre la educación pública? ¿Los profesores que en ambos casos se han formado en instituciones estatales de gestión pública en qué medida contribuyen a propiciar procesos de democratización educativa? ¿Las diferencias en la organización del trabajo y los perfiles de profesores en qué medida son propicias para albergar trayectorias educativas diversas? los que serán parte de la continuidad del proceso de investigación.

Bibliografía

BALL, Stephen (2002) “Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica”. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Narvaja Editor. Año 2. Nro 2 y 3.

BIRGIN, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar*. Capítulo 1: “La configuración del trabajo de enseñar: de profesión libre a profesión de Estado. Editorial Troquel. Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (2008) “La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En: Tiramonti, G. y Montes, N. (2008) Comp. *La Escuela Media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial/Flacso. Buenos Aires.

RODRIGUEZ ZIDAN y otros (2020) “Formación de profesores en Uruguay. Tensiones y desafíos en el proceso de transición hacia un modelo universitario de la formación docente”. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formacao de Professores*. Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 99-114, jan./abr. 2020 Disponible en <http://www.revformacaodocente.com.br>

PERAZZA, Roxana Coordinadora (2014) “Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del MERCOSUR”. Teseo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

PINEAU (2019) Vol. 75.

<https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/formar-docentes-tradiciones-y-debates-en-la-historia/> Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Normativas

Ordenanza Nro. 2/2012 - Honorable Consejo Superior - Universidad Nacional de Córdoba.

Ley Nro. 14.473- 1958 – Estatuto del Personal Docente del Ministerio de Educación y Justicia.

Ordenanza Nro. 45/ 2015 – Estatuto del funcionario docente- ANEP- Montevideo, Uruguay.

Ley de Educación Nacional Nro. 26.206/2006 - Ministerio de Educación – República Argentina.

Ley General de Educación Nro. 18437/2008 – Ministerio de Educación – República Oriental del Uruguay.