

La valorización de los docentes de educación básica del Uruguay en el marco de las políticas educativas nacionales

The recognition of basic school teachers in Uruguay within the framework of national education policies

A valorização dos docentes de educação básica no Uruguai no quadro das políticas nacionais de educação

ELSA GATTI

Resumen: En este trabajo se analizan las características peculiares de Uruguay en materia de organización escolar, sobre todo en lo que respecta a la relación entre Estado, política y educación y su tradición autonómica, que se remonta a los orígenes de la escuela pública en el país. En lo que respecta a la formación docente, ésta tiene nivel terciario pero no aún reconocimiento universitario, aunque las exigencias de ingreso, permanencia y egreso sean similares a las de la Universidad de la República. El texto subraya el nudo ideológico y los dilemas ético-políticos que están detrás de las polémicas y conflictos aun no resueltos en lo referente a la formación docente.

Palavras-clave: formación docente; políticas educativas; educación en el Uruguay.

Abstract: This paper analyzes peculiar characteristics of school organization in Uruguay, especially the relationship between the State, politics and education, and its tradition of school autonomy, which goes back to the origin of public education in the country. Teacher training is delivered at the tertiary level, but has no university recognition, though the requirements in terms of entrance, permanence and conclusion are similar to those of the Universidad de la República. The paper underlies the ideological knot and the ethical and political dilemmas behind the yet unsettled debates and conflicts on teacher training.

Keywords: teacher training; educational policies; education in Uruguay.

Resumo: Neste trabalho se analisam as características peculiares do Uruguai em matéria de organização escolar, sobretudo no que diz respeito à relação entre Estado, política e educação e sua tradição de autonomia escolar que remonta às origens da escola pública no país. A formação docente tem nível terciário, mas não reconhecimento universitário, embora as exigências de ingresso, permanência e conclusão sejam similares às da Universidade da República. O texto sublinha o nó ideológico e os dilemas éticos e políticos que estão por trás das polémicas e conflitos ainda não resolvidos em matéria de formação docente.

Palavras-chave: formação docente; políticas educativas; educação no Uruguai.

ALGUNAS PRECISIONES¹

Vengo de un país (Uruguay) que tiene una historia peculiar, sobre todo en lo que hace a la concepción de la relación entre Estado, Política y Educación, historia que ha conformado un modo de ver y sentir a la educación pública como derecho humano fundamental que el Estado debe garantizar, sin inmiscuirse en la conducción autónoma de la misma. Esta autonomía de la educación se funda en la necesidad de ponerla a salvo de los vaivenes de la política partidaria – como decía José Pedro Varela, ya en el siglo XIX, y lo reafirman los documentos y declaraciones actuales, emanados de las autoridades y los colectivos docentes y estudiantiles. Por ello estimo necesario aclarar, desde el inicio – para poder ser entendida por los compañeros de otros países – algunas de esas marcas de identidad nacional.

Por disposición constitucional, la educación pública en Uruguay está dirigida por “uno o más Consejos Directivos Autónomos” (art. 202), que no tienen relación de dependencia respecto al Ministerio de Educación y Cultura (MEC), aunque por ley éste debería asegurar la coordinación de toda la educación – pública y privada – del país, función que hasta el presente no le ha resultado fácil cumplir.

Actualmente existen dos entes autónomos que rigen la educación pública: La Universidad de la República (UdelaR), que en su Ley Orgánica (1958) sienta los principios de Autonomía, Co-gobierno y Libertad de cátedra como matrices centrales de toda la educación universitaria. Y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que tiene bajo su órbita toda la educación básica (inicial, primaria, media y técnico profesional) y la formación docente.

De acuerdo a la ley n. 18.437 (2008) la ANEP tendrá un Consejo Directivo Central de cinco miembros, con una composición mixta: dos miembros elegidos por voto directo de los docentes y tres designados por el Parlamento a propuesta del Poder Ejecutivo. Este Co.Di.Cen, una vez designado tendrá la misma autonomía técnica, administrativa y académica que el Consejo Directivo Central (C.D.C.) de la UdelaR, no pudiendo sus miembros ser removidos salvo por ineptitud, omisión o delito (art. 205 de la Constitución).

La ley antes mencionada – que estamos estrenando en medio de fuertes polémicas, porque no recoge cabalmente los resultados del Debate Educativo Nacional llevado a cabo en 2006, y que algunos sindicatos han impugnado por inconstitucional – prevé la creación a futuro de por lo menos otros dos entes: el Instituto Terciario Superior (ITS), para la formación de técnicos y tecnólogos de nivel terciario; y el Instituto Universitario de Educación (IUDE) para la formación de docentes y la investigación en educación. Este último es fruto de una larga lucha y una disputa muy

¹ Ponencia al III Congreso Interamericano y XXIV Simposio Brasileño de Política y Administración de Educación: “*DDHH y Ciudadanía: desafíos para las políticas públicas y la gestión democrática de la educación*”. Sesión especial: “*Políticas y valorización docente en la educación básica: los desafíos de la formación*”. ANPAE. Vitoria, ES, Brasil, agosto 2009.

fuerte entre una aspiración de la ANEP – y en especial de su Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente – de crear una Universidad Autónoma de Educación; y una visión más conservadora del *status quo*, que propicia un tránsito hacia formas de autonomía y cogobierno “tuteladas”, en especial por la UdelaR. En este momento están trabajando las comisiones mixtas que deberán elaborar los proyectos de estructura y funcionamiento de estos dos nuevos institutos, que podrán en un futuro, alcanzar los niveles de autonomía de que hoy gozan la ANEP y la UdelaR. ¿O será un espejismo?

La formación docente de grado en Uruguay es ya de nivel terciario² y está toda en el ámbito público. Existe sólo un instituto privado de formación de maestros para educación primaria, muy pequeño, habilitado por la ANEP. Se rige por los mismos planes y programas de los institutos públicos, su directora participa en las Juntas Nacionales de Directores, los exámenes son controlados y los títulos convalidados por la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. A nivel de Educación Media la ANEP habilitó este año una carrera de profesorado en una universidad privada, que no tiene estos controles, lo que levantó fuertes resistencias en el profesorado. A nivel de posgrado, en cambio, las habilitaciones las otorga el MEC, con previa consulta a un Consejo Consultivo en el que están representados la UdelaR, la ANEP, el MEC y las universidades privadas. Estas tratan de disminuir los controles, apelando a la libertad de enseñanza, consagrada en la Constitución.

NUESTRO PUNTO DE PARTIDA

Como la educación es un *hecho político* (Freire, 1969 e 1970; Soler, 1996 e 2003; Frigerio et al., 2005); y como dentro de ella, *la formación docente es el lugar de mayor concentración ideológica* (Férry, 1990), discutir sobre la formación docente en el Uruguay de hoy supone no sólo referirse a problemas teórico-epistemológicos y técnico-legales, sino priorizar los *dilemas ético-políticos* (Cullen, 2008)³ que están en la base de las discusiones y definiciones a través de las cuales se va pautando el futuro de las instituciones de formación y la carrera docente de sus egresados.⁴

² Las exigencias para ingresar son las mismas que en la Universidad; los cursos son de 4 años, pero no tienen reconocido su carácter de “universitarios”. Por su parte la Universidad de la República sólo ofrece una “Licenciatura en Educación” centrada en la investigación, y una “Opción Docencia” de 2 años de duración, para los alumnos de cualquier licenciatura, que prefieran encaminarse a la docencia más que a la investigación. Los títulos de esta opción son reconocidos para trabajar en distintos ámbitos, pero no son convalidados con los títulos de Profesor expedidos por la ANEP, que son los únicos que habilitan a ejercer la docencia en la Educación Media pública.

³ Aristóteles sostiene que la política es la “arquitectónica” de la ética. (...) Esta relación de ética y política es, sin duda, una de las que está más profundamente en crisis hoy día (Cullen, 2008).

⁴ “La formación debe animarse a ser deliberadamente dilemática ya que los dilemas tienen la virtud de detectar los puntos conflictivos e inseguros de la estructura de cualquier esque-

Entre esos dilemas ético-políticos ubicamos todos los que refieren a la conducción democrática y participativa de la educación en sus diferentes niveles: micro (de aula), meso (institucional) o macro (de políticas educativas), incluyendo los modelos de relacionamiento con la comunidad y con la sociedad en general, así como la articulación con las políticas generales del país.⁵

Como muestras de lo que estamos diciendo podemos mencionar: la formulación participativa del presupuesto quinquenal, la integración de representantes de las Asambleas Técnico-Docentes (ATD)⁶ con voz en los órganos de conducción de la enseñanza, las políticas de relacionamiento con los sindicatos para acordar todo lo referido a los derechos de los estudiantes y los trabajadores de la educación, a través de la constitución de comisiones bipartitas que han trabajado durante toda esta administración, no sólo en la discusión de los temas salariales, sino en el debate de lineamientos de política laboral como la extensión del tiempo pedagógico, la profesionalización docente, las políticas educativas focalizadas, el fortalecimiento de los centros educativos, la reestructura administrativa o la ejecución del presupuesto de la ANEP.

Yendo a lo más estrictamente académico, cabe destacar la participación directa de los docentes – y en el caso de Formación Docente también de los estudiantes – en la discusión y propuesta de las reformas curriculares que se han introducido en todos los subsistemas y que, entre otras novedades han incluido temas transversales como: derechos humanos (DDHH), educación sexual, convivencia pacífica, y la incorporación a los programas oficiales del estudio de la historia reciente, negada por las administraciones anteriores en nombre de una falsa “laicidad”.

Un momento clave de inflexión en lo que hace a las políticas de participación estuvo dado por la convocatoria a fines del 2005, por parte de la ANEP, la UdelaR y el MEC conjuntamente, a un gran Debate Nacional sobre Educación, del que deberían surgir recomendaciones (a las autoridades de la enseñanza y a los poderes públicos), así como lineamientos y bases para una nueva ley de educación.

ma o análisis posible. E igualmente debería exigir y exigirse el poder concretar con fluidez las relaciones interinstitucionales que reclama e instituye a todo nivel educativo terciario” (Luaces, 2009).

⁵ “Este (principio de participación) debe ser aplicado en todos los niveles del sistema. Educarse no es almacenar conocimientos sino vivir experiencias que van más allá cuando conforman personalidades capaces de compartir, gracias a una convivencia en libertad y responsabilidad, valores y compromisos. Las instituciones directivas y los centros de todos los niveles deben estar organizados sobre bases participativas, como derecho y como deber, preparatorias de una vida futura de interacción social constructiva y solidaria” (ANEP, 2006).

⁶ Órgano asesor y consultivo de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, establecido por Ley.

EL DEBATE EDUCATIVO NACIONAL

En el año 2006 vivimos en Uruguay un proceso de debate nacional sobre educación que involucró durante 8 meses a los más diversos sectores de la población, y que culminó en el Congreso Nacional de Educación “Maestro Julio Castro”.

En lo que refiere a formación docente, es interesante comprobar las distintas perspectivas desde las que se analiza el tema en las “Asambleas Territoriales” (de vecinos) y en los “Aportes Documentales” de colectivos (docentes, estudiantiles, técnicos, sindicales, políticos, profesionales, etc.), de investigadores o de ciudadanos que se sintieron motivados a hacer llegar sus opiniones.

En las “Asambleas Territoriales” el énfasis está puesto más en las fallas que en los logros, en los aspectos críticos que en lo propositivo. Pero leídas las críticas a tres años de distancia, importa destacar que la mayor parte de ellas han sido ya superadas por medidas adoptadas por las autoridades de la enseñanza (y en especial por la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente).

Así, por ejemplo, las referidas a la fragmentación y disparidad de planes de formación,⁷ a la falta de oportunidades para la actualización docente,⁸ a la inclusión en la formación de grado de temas transversales que apuntan a la profesionalización y a la formación ético-ciudadana del docente, la incorporación de actividades de investigación y extensión, la ampliación de los espacios de participación apuntando al cogobierno y al logro de la autonomía,⁹ etc.). Esto revela que no hemos desoído la voz de “Juan Pueblo”; estamos haciendo “camino al andar”.

En los “Aportes Documentales” hay un mayor énfasis en los temas referidos a la orientación teórico-filosófica de las políticas a implementar, y un fuerte debate respecto al futuro marco institucional y legal en el que se insertará la Formación Docente. Hay acuerdos bastante amplios en torno a las orientaciones humanísticas, que deberían sustituir a las corrientes tecnicistas que se impusieron en el país a impulsos de los organismos internacionales de crédito. También en la necesidad de recuperar la rica tradición de pensamiento pedagógico nacional, como base para seguir construyendo conocimientos sobre la educación que el país necesita hoy. Y

⁷ Hoy hay un Sistema Nacional Integrado de Formación Docente que se elaboró con una amplísima participación de docentes y estudiantes, se aprobó a finales del 2007, se empezó a implementar en el 2008, a la vez que se creaba una comisión de seguimiento, con participación de todos los órdenes, para ir haciendo su evaluación en la marcha.

⁸ En el año 2008, 11.000 docentes del Sistema Nacional de Educación Pública pasaron por los cursos de Educación Permanente en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES); tenemos cinco posgrados en marcha (el 1° se instaló en 2007) y tres más comenzarán en el 2° semestre de este año.

⁹ A través, por ejemplo, de la participación de los órdenes en el Acuerdo de Directores y la instalación de los Consejos Asesores y Consultivos (C.A.C.) en todos los Institutos de formación de maestros y profesores.

en la necesidad de revalorizar el vínculo docente-alumno-comunidad, como condición imprescindible para desarrollar un clima de aula propicio para la generación de aprendizajes significativos.

Es importante señalar que estos postulados son defendidos durante el Debate desde todos los niveles de la enseñanza, desde la inicial hasta la universitaria, y tanto desde las instituciones públicas como desde las privadas.

Sin embargo, las posiciones comienzan a diferenciarse cuando se abordan los temas institucionales. Más allá de que casi todos sostienen que la formación docente debe tener “carácter universitario”, hay fuertes discrepancias en el alcance que tiene esta expresión: mientras para algunos formar docentes significa *formar profesionales* y esto – como señala Jorge Ares Pons¹⁰ – sólo es posible en una universidad, para otros habría que mantener el actual sistema de Institutos de Formación de Maestros (para Educación Primaria) y Profesores (de Educación Media y Técnico-Profesional), aunque dotándolos de mayor autonomía y cogobierno, y propiciando el desarrollo en ellos de las tres funciones básicas de la universidad occidental: enseñanza, investigación y extensión. Otros, finalmente, opinan que se podría aprovechar la infraestructura descentralizada que ya tiene la actual Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente y su tradición pedagógica, pero acercándola a la cultura académica y a los centros de investigación disciplinar en los que descuelga la UdelaR.

Es evidente que en esta discusión la mira está puesta en la formación de los profesores de Educación Media, no en la de los maestros de Primaria. Y no resulta difícil inferir los intereses, vinculados al campo laboral de los egresados, que se ponen en juego en el debate.

Esta disputa se reiteró durante el Congreso Nacional (dic./2006), donde se llegó a trabar la discusión sobre el futuro de la Formación Docente, aduciendo que estos temas ya habían sido laudados cuando se votaron las mociones de otras comisiones, en especial las que referían a temas de estructura y gobierno de la educación. De esta manera se impusieron recomendaciones que podríamos calificar por lo menos de ambiguas.

En el plano institucional apenas se propone pasar de ser una dirección dependiente del CoDiCen – como es hoy – a ser un Consejo Desconcentrado más dentro de la ANEP (similar a Educación Primaria, o a Educación Secundaria), aunque consagrando niveles de cogobierno más cercanos a los universitarios. Se confunde docencia con enseñanza; se cae en contradicciones al hablar de autonomía a la vez que se le adscribe a otra estructura pre-existente (la ANEP); y se traslada la definición del status definitivo de la formación docente para un próximo Congreso de Educación que debería ser instituido por ley (o sea para el “año del golero”).

Personalmente considero que esta “solución” pone en desventaja a los docentes egresados del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) frente a los

¹⁰ Documento presentado a la CODE (2006a) como aporte personal.

que pueden costearse estudios a nivel privado, y que egresan con títulos universitarios – inclusive a nivel de doctorado – habilitados por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Esto ya había sido advertido en los documentos de pre-Congreso. Transcribo uno que me parece especialmente claro y contundente:

La oferta de *formación universitaria de grado y postgrado* en materia educativa se ha convertido en un nicho de mercado tentador para las agencias transnacionales. Las Universidades privadas están desarrollando planes en este sentido.

Algunos valoran positivamente cómo ha revitalizado la vida académica esta oferta privada.

Otros, en cambio, opinan que

capturar la formación de los profesionales de la educación – mediante la liberalización al juego del “libre mercado” – puede ser un buen negocio para el ámbito privado. Ante esto, se sostiene que el Estado no puede quedar omiso y dejar la formación docente pública en un nivel de educación terciaria no universitaria, lo que dejaría en desventaja a sus egresados en relación con aquellos que cursen carreras en el ámbito privado. Dados estos procesos de mercantilización de la educación, se plantea como una cuestión de soberanía nacional, la formación de profesionales de la educación de nivel superior, como un bien público no negociable en el mercado transnacional (CODE, 2006, p. 38).

EL DIA-LOGOS COMO IMPERATIVO

En Uruguay no ha sido fácil, históricamente, entablar y mantener un diálogo desprejuiciado entre los dos entes autónomos del Sistema Nacional de Educación Pública. Y ello se puso de manifiesto en el debate y en el Congreso, generando múltiples frustraciones.

Y ni qué decir del disgusto generalizado que provocó la posterior tramitación a puertas cerradas en el MEC, del proyecto de ley de educación que el Parlamento aprobó en diciembre de 2008, tramitación en la que aquella unidad de acción que hubo en la convocatoria al debate, no perduró.¹¹

Lo cierto es que hoy ya tenemos una nueva ley de educación aprobada, una ley que a muy pocos satisface cabalmente, pero dentro de la cual debemos movernos tratando de potenciar los espacios de transformación y de participación que abre.

En lo que respecta a la Formación Docente, la ley introduce una solución que pretende ser salomónica, entre las posturas contrapuestas en el Congreso, impulsadas básicamente, una por la UdelaR y la otra por la ANEP. En su artículo 84 crea un

¹¹ Desde el MEC se niega lo que estoy diciendo, porque se confunde “hacer consultas puntuales”, que luego se pueden recoger o no, con “dar participación” a los múltiples actores de la educación en la elaboración del proyecto.

instituto público de derecho privativo: el IUDE, que “desarrollará actividades de enseñanza, investigación y extensión. Formará maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores, y otorgará otras titulaciones que la educación nacional requiera” (art. 84). En su instalación deberán participar la ANEP, la UdelaR, el MEC y el INAU.

Debemos destacar que en las comisiones mixtas que están trabajando para concretar lo dispuesto por la ley ha habido una evolución positiva, de mayor apertura y búsqueda de consensos, que la que existía en el 2006.

Asimismo ha habido una apertura manifiesta en la firma de convenios de cooperación para desarrollar actividades conjuntas o complementarias de posgrado y otorgar las titulaciones correspondientes por parte de UdelaR mientras no esté habilitado para ello el futuro Instituto Universitario de Educación (IUDE).

Como dirijo el Área de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores de la ANEP, este punto, me parece crucial.

EL NUDO IDEOLÓGICO

Desde hace por lo menos tres años, en nuestra área venimos trabajando en conjunto con UdelaR en la planificación e implementación de los primeros posgrados públicos y gratuitos a los que tienen acceso todos los docentes del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP). Hay representantes de UdelaR en todos los comités académicos y tribunales; y gran parte de los cursos son dictados por docentes universitarios o con una doble pertenencia. Incluso ya tenemos en marcha un posgrado en Educación Ambiental, compartido con la Facultad de Ciencias. Y hay acuerdos con distintas facultades para que estudiantes de grado hagan sus pasantías en los proyectos de investigación que se están desarrollando en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES).

Esta política de apertura y cooperación, que al fin se ha logrado instaurar por parte de las autoridades de los dos entes autónomos, nos permite augurar que nuestros maestrands no seguirán siendo relegados a nivel nacional, regional e internacional, porque no se les acreditan los estudios realizados, como le pasó históricamente a los egresados del Instituto Magisterial Superior (IMS) – hoy desaparecido y añorado por los docentes que en él se formaron –, de las agregaturas del Instituto de Profesores “Artigas” (IPA) y otros cursos de nivel cuaternario realizados dentro de la ANEP.

¿Quién salía ganando con esos “no-reconocimientos”? ¿No serían las universidades privadas? ¿No se estaría con ello avalando una política discriminatoria, que deja librada al mercado la formación superior de nuestros docentes?

He aquí el *nudo ideológico* al que hago alusión en el título de mi artículo, el que podría cerrar el círculo de mi discurso, volviendo al punto del que partí: aquella escueta afirmación de G. Férry (1990) que lo resume todo:

“La formación de enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica”. De ahí que no sea banal quién la ofrece, con qué recursos, ni con qué orientación técnica y política lo hace.

LAS DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN

En materia de formación, el grado, el perfeccionamiento y el posgrado entrecruzan sus fronteras y forman parte de un mismo proceso no lineal ni continuo, pero sí abierto y permanente. Dicho de otro modo, influyen uno sobre el otro y determinan mutuamente sus contenidos y estrategias.

La Asamblea Técnico-Docente (ATD) de Formación Docente, en un documento presentado a la Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE), planteaba que la Formación Docente debe integrar por lo menos tres dimensiones:

– la dimensión *académica*: promoviendo una relación activa con el saber (incluyendo las Ciencias de la Educación, los saberes disciplinares a enseñar y la práctica docente como eje vinculante de ambos campos);

– la dimensión *socio-profesional*: estableciendo una relación central con lo público, como camino para reconstruir redes de socialización que contrarresten los procesos de fragmentación social, a través de una cultura profesional colaborativa, que permita elaborar políticas educativas que respondan a legítimos intereses de una sociedad democrática;

– la dimensión *ética*: centrada en el compromiso y responsabilidad con el hombre, la sociedad y la educación, lo que implica como principio, la coherencia entre el pensar y el actuar en la construcción de ciudadanía, de democracia, de conciencias críticas y autónomas. Actitud laica (CODE, 2006b, p. 39).

Creo que esta categorización de las dimensiones de la formación es válida para la formación de los docentes, tanto a nivel de grado como de posgrado, y para todos los docentes de cualquier nivel de la enseñanza, incluida la universitaria, donde – como dice Mauricio Langón – “ya no es sostenible que baste ser un buen profesional en determinada disciplina para ser buen profesor de la misma”.¹²

Y sin olvidar que “[...] más allá de la heterogeneidad, (ser docente) supone el ejercicio de una actividad laboral, pública y compartida con otros agentes sociales, y nos recuerda el equilibrio que debe establecerse entre tareas profesionales específicas, los contextos de ejercicio profesional y el compromiso ético de su función social y de su participación” (Luaces, 2009).

Yo agregaría: si ser docente implica ser un *profesional*, la formación necesaria para ello, aunque abarque distintas dimensiones, no puede ser un *puzzle* que se arme atribuyendo a cada institución el patrimonio de una de esas dimensiones: la disciplinar a UdelaR; la pedagógica a ANEP; la socio-profesional y la ética ¿a quién?

Esto no significa que yo crea que no es posible la complementación aportando cada institución sus fortalezas, pero actuando con una perspectiva común, discutida y consensuada. Y por cierto que esto es más fácil de lograr en el posgrado que en el grado.

¹² Documento presentado a la CODE (2006a) como aporte personal.

Tampoco significa negar que puede haber trayectorias diferentes que puedan reconocerse a la hora de certificar la idoneidad para el ejercicio profesional, lo que también debe ser objeto de discusión y de acuerdos.

En Uruguay se han hecho intentos, se ha podido avanzar en algunas áreas, pero las desconfianzas y los celos institucionales todavía son fuertes. Aquí pesan tanto las historias personales como las institucionales y – no lo olvidemos – la marca de descreimiento y recelos que han dejado en el país la dictadura y los procesos posteriores de reformas educativas inconsultas ligadas a directivas externas.

EL FUTURO DE LA FORMACIÓN DOCENTE: UN COMPROMISO COMPARTIDO

El sueño de poder reunirnos a reflexionar juntos, quienes hemos hecho de la educación pública nuestra tarea y nuestra obsesión, sea cual sea el lugar donde ejerzemos la docencia (muchos lo hacemos en más de una institución), nos obliga a asumir un compromiso ético¹³ para poder avanzar, en el año de plazo que nos concede la ley para crear el IUDE, hacia la construcción compartida y realmente solidaria, de la mejor estructura académica, organizacional y legal. Los jóvenes que deseen formarse para ser docentes, tienen derecho a hacerlo en el ámbito público, a nivel superior (universitario), y sin tener que vivir las tensiones y fricciones que en los últimos tiempos han impedido, o al menos enlentecido la mancomunación de esfuerzos.

Cuando hablamos de nivel superior universitario, tenemos claro que ello implica entre otras cosas, la transformación de las estructuras de gobierno y las formas de gestión actualmente vigentes, ya que, para el cumplimiento de sus objetivos, las universidades exigen la vigencia de la Autonomía y el Co-gobierno como principios rectores indeclinables y cuando hablamos de autonomía nos referimos no solamente a la autonomía respecto al poder político, sino también respecto a los poderes económicos – nacionales o transnacionales – que cada vez más tratan de incidir y monitorear las políticas educativas, a través de múltiples formas: recomendaciones contenidas en los convenios que suponen ayudas económicas, evaluaciones standarizadas a nivel internacional, ofertas de programas a distancia desde los países centrales, etc.

Y tenemos claro también que esta transformación no se consigue por decreto, sino con un trabajo sostenido, realmente participativo¹⁴ y solidario que nos permita – como diría Paulo Freire – aceptar al diferente para poder enfrentar al adversario (al real, no al imaginario).

¹³ “Quiero decir, por extraño que suene, que hoy tenemos que afirmar, primero de todo, la posibilidad misma de la ética como saber racional y crítico frente a los riesgos, más que reales, de fundamentalismo y de escepticismo. Creo que no es posible la reflexión ética si hay actitudes fundamentalistas o escépticas” (Cullen, 2007).

¹⁴ “Es por esto que creemos que es en los formadores, en quienes deberían concentrarse mucho los esfuerzos de transformación reflexiva, pues, por su propia condición de tales,

REFERENCIAS

- ANEP. *El CODICEN ante el Debate Educativo*. Montevideo: CoDiCen, 2006.
- C.O.D.E. *Informe al Congreso Nacional de Educación*. 1° parte: Aportes de las Asambleas Territoriales. Montevideo: IMPO, 2006a.
- _____. *Informe al Congreso Nacional de Educación*. 2° parte: Aportes Documentales. Montevideo: IMPO, 2006b.
- _____. *Congreso Nacional de Educación*. Montevideo: IMPO, 2006c.
- _____. *Informe Final*. Montevideo: Tradinco, 2007
- CULLEN, C. Entre desarrollo y educación. Etica, ¿dónde habitas? *Educarnos*, Montevideo, n. 2, 2008.
- FÉRRY, G. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós/UNAM, 1990.
- FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, 1969.
- _____. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- FRIGERIO, G.; DIKER, G. (Comp.). *Educación, ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante, 2005.
- LUACES, M. *Desafíos de la Formación Docente Permanente en Uruguay*. Ponencia en el Seminario *Formación Docente, Docencia y Educación Media Básica*. Montevideo: UNESCO/MEC, 2009 (en prensa).
- SOLER ROCA, M. *Educación y vida rural en A. L.* Montevideo: FUM-Instituto del Tercer Mundo, 1996.
- _____. *Reflexiones sobre la educación y sus tensiones*. Montevideo: FUM-TEP/Voces, 2003.
- URUGUAY. *Ley General de Educación*. Ley n. 18.437. Montevideo: IMPO, 2009.
- VARELA, J. P. *La educación del Pueblo*. Montevideo: MEC/Biblioteca Artigas, 1964. (Colección Clásicos Uruguayos, vol. 49-50).
- _____. *La legislación escolar*. Montevideo: Cámara de Representantes, 1989. (Obras de J. P. Varela, v. 1).

📧 ELSA GATTI é vice-diretora de Formação Docente, da área de Aperfeiçoamento e Estudos Superiores da Administração Nacional de Educação Pública (ANEP), do Uruguai. É co-coordenadora acadêmica do mestrado em Psicologia e Educação da Universidade de la República (UdelAR). E-mail: elsa.gatti@gmail.com.

*Recebido em outubro de 2009.
Aprovado em outubro de 2009.*

ameritan, la necesidad de re-conocerse como mediadores de un proceso extremadamente importante y lo suficientemente serio, como para re-pensar en profundidad lo que a diario construyen y posibilitan construir” (Luaces, 2009).