



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2020-2022

**La profesionalización del/la Profesor/a Adscripto/a de Enseñanza Media en el Uruguay
entre 1985 y 2019**

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

María Beatriz Dos Santos Yamgotchian

Directora de Tesis: Dra. Alejandra Capocasale Bruno

Dedicatoria

A las y los Profesores Adscriptos/as de los centros educativos del país, mis colegas, hacedores imprescindibles y permanentes del hecho educativo.

A todas y todos aquellos/as que ejercen el rol, como un compromiso ineludible desde el sentir más profundo del ser docente.

A la Profesora Adscripta que fui, soy y seré siempre, mi profesión, la más laureada internamente entre tantas que ejercí.

Para Vos que también soy yo y que somos todos/as en este camino de aprender.

Agradecimientos

A todos/as los que cooperaron, me apoyaron y alentaron para concretar esta investigación, en especial a mi Directora de Tesis, Alejandra Capocasale por su permanente impulso, orientación y aportes sin los cuales esta tesis no hubiese sido posible.

A mis compañeras de Maestría: Gaby, Laura, Luz y Xime con las que formamos un equipo de trabajo increíble basado en la colaboración, el apoyo, la reflexión, el intercambio y principalmente basado en lo humano.

A todos/as los entrevistados/as quienes generosamente me brindaron su tiempo y sus aportes académicos y vivenciales para que esta tesis se pudiese cristalizar.

A mi madre por todo lo dado.

A mis hermanas Analía y Carolina por ser parte ineludible de mí y con las cuales formamos la tríada emocional, afectiva y de sostén perfecta. Gracias por el camino recorrido.

A mi padre, porque en el corto tiempo en que estuvimos juntos, sentó las bases para ser quien soy.

A mi hijo Hernán por su Ser y por dejarme Ser. Gracias Hijo.

A mi hoy compañero de ruta, Daniel, por todas las vivencias compartidas en este tramo de la vida y por su apoyo e impulso permanente para completar esta tesis.

A mi amiga, Vero, por estar y haberme acompañado incondicionalmente en este camino de crecimiento.

A toda mi familia, los que están y los que ya se fueron. Gracias por los momentos compartidos que me hicieron quien soy.

A mis amigos/as, hermanos/as de la vida, a mis compañeros /as y a todas las personas con las que compartí momentos buenos o malos, por ser parte constructora del hoy.

Por último, agradecer a todos los obstáculos y recompensas, a todos los sufrimientos y alegrías, a todas las pérdidas y encuentros que he tenido en la vida por ayudarme a crecer y ser.

A todos, a todas y a todo: Gracias.

Indice

Dedicatoria	ii
Agradecimientos.....	iii
Indice	iv
Glosario de términos y abreviaturas	vi
Resumen.....	9
Introducción	11
Definición y delimitación del problema	13
Objetivo general:	14
Objetivos específicos:	14
Marco Teórico Conceptual.....	17
1.1 El/ la Profesor/a Adscripto/a de Enseñanza Media en el Uruguay	19
1.2 La Enseñanza Media en el Uruguay.	21
1.3 Profesionalización. Las dimensiones: formación y carrera docente	22
1.4 Las Políticas Públicas y las políticas educativas. Los actores sociales y la presencia en la agenda.	25
1.5. La cultura institucional como componente de incidencia en la profesionalización.	26
1.6 El marco normativo estatutario.....	28
Marco Metodológico.....	30
2.1. Método de investigación y técnicas utilizadas.	31
2.1.1. Investigación y análisis documental.....	32
2.1.2. Entrevista semiestructurada y autoadministrada a informantes calificados.	35
Procesamiento de datos y análisis de resultados	38
1-Las políticas destinadas a la Profesionalización de los P.A entre 1985 y 2019	39

1.1. Primer período. (1985-1993) El inicio de la formación de grado y las nuevas previsiones normativas para la carrera docente de P.A.....	39
1.2. Segundo período. (1995-2002). La formación de grado en el nuevo plan de estudios y el Nuevo Estatuto del Funcionario Docente	49
1.3. El tercer período (2003-2019). El fin de la formación de grado como dimensión profesionalizante y la adecuación normativa del perfil y la función como componente clave para la profesionalización de P. A.	57
2. Componentes de la cultura institucional y del marco normativo estatutario que inciden en el desarrollo de las políticas educativas destinadas a P.A.	68
Conclusiones y reflexiones finales	73
Referencias bibliográficas:	88
Anexos	92
.....	Error! Bookmark not defined.

Glosario de términos y abreviaturas

Acta. Ext.- Acta Extraordinaria

ANEP - Administración Nacional de Educación Pública

AFUTU. Asociación de Funcionarios de UTU

ATD- Asambleas Técnico Docente

BID- Banco Interamericano de Desarrollo

BM - Banco Mundial

CES- Consejo de Educación Secundaria

CETP- Consejo de Educación Técnico Profesional

CFE- Consejo de Formación en Educación

CODICEN- Consejo Directivo Central

CONAE. Consejo Nacional de Educación

EFD- Estatuto del Funcionario Docente

Exp. - Expediente

FENAPES – Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria

FMI – Fondo Monetario Internacional

INEEd: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

hs. – horas

P.A- Profesor/a Adscripto/a

R.C –Resolución Consejo

Res. – Resolución

SNUFD Sistema Único de Formación Docente

UTU. Universidad del Trabajo del Uruguay

Resumen

La presente investigación tiene como foco de interés el estudio de las políticas públicas destinadas al/la Profesor/a Adscripto/a de Enseñanza Media en Uruguay entre 1985 y 2019. Esta figura es un referente para la casi totalidad de los actores institucionales (alumnos/as, padres, madres, profesores/as, dirección, etc.) y cumple un rol esencial en el funcionamiento de cualquier centro educativo de Enseñanza Media. Sin embargo, como se verá en la presente tesis, no tiene regulada, actualmente, una formación específica acorde al rol docente que desempeña en dichos centros educativos ni una carrera funcional definida. Esta tesis analiza la temática referida centrandó el eje de análisis en el conocimiento de las políticas educativas destinadas a su profesionalización a partir de esas dos dimensiones: la formación docente y la carrera docente, identificando, a su vez, los componentes de la cultura institucional y del marco normativo estatutario que inciden en sus avances y retrocesos durante el período referenciado, a través de un estudio cualitativo basado en el análisis documental y el relato de informantes calificados.

Palabras claves: Profesionalización, Profesor/a Adscripto/a, Políticas Educativas

Abstract

The present investigation has as its focus of interest the study of public policies aimed at the Associate Professor of Secondary Education in Uruguay between 1985 and 2019. This figure is a reference for almost all institutional actors (students/ as, fathers, mothers, teachers, management, etc.) and plays an essential role in the operation of any Secondary Education center. However, as will be seen in this thesis, currently, there is no regulated specific training in accordance with the teaching role performed in said educational centers or a defined functional career. This thesis analyzes the aforementioned subject, focusing the axis of analysis on the knowledge of educational policies aimed at their professionalization based on these two dimensions: teacher training and the teaching career, identifying, in turn, the components of the institutional culture and of the statutory regulatory framework that affect its advances and setbacks during the referenced period, through a qualitative study based on documentary analysis and the report of qualified informants.

Key words: Professionalization, Associate Professor, Educational Policies

Introducción

El sistema educativo uruguayo, desde comienzos de siglo XX ha introducido la figura de el/la Profesor/a Adscripto/a (en adelante P.A) como agente clave para el desarrollo de los centros educativos de Enseñanza Media. La importancia del rol es fundamental, basta con concurrir a un centro educativo de los referidos para comprender el alcance de la tarea de dicho actor en la institución. Sin embargo, los estudios sobre la profesionalización de este docente en el Uruguay son escasos y más allá de la relevancia que se le otorga a la función no se ha logrado sistematizar y mantener en forma continua y permanente una política de resignificación del rol a través de la formación y el establecimiento de una carrera docente específica. A nivel nacional los pocos estudios encontrados y que sirven de insumo para esta investigación refieren a una tesis reciente titulada: “El rol del adscripto de Educación Media Básica: Estudio de casos en instituciones públicas, privadas y gratuitas de gestión privada de Montevideo” de Einhorn (2020) Universidad ORT. En dicha tesis la autora es conteste con lo afirmado expresando que: “casi no existen antecedentes nacionales de investigación que aborden específicamente la temática.” (p.10). Esta afirmación es corroborada por quien suscribe en tanto que, en la búsqueda de investigaciones a nivel nacional, se hallaron pocos estudios: un trabajo específico realizado en el año 2014 por la adscripta Silvia Cardoso denominado: “Los profesores Adscriptos: la identidad profesional en una encrucijada”, otro del año 2019 de las autoras Lourdes Méndez, Sabina Inetti y Adriana Marrero denominado: “Un rol a visibilizar: los adscriptos como agentes de integración educativa” y un libro publicado en el año 2021 por la adscripta Adriana Gonzáles denominado: “El trabajo del profesor adscripto. Una dimensión desconocida”. Estos trabajos apuntan a la visualización del P.A y a su tarea pero no abordan específicamente el tema sobre las dimensiones de la profesionalización a la que apunta esta investigación.

La tesis referenciada apoya la afirmación de la importancia del rol en tanto que en sus conclusiones Einhorn (2020) expresa:

(...) se considera a los Adscriptos como medulares y centrales en el funcionamiento liceal (...). El hecho de ser ese “elenco estable” que se encuentra presente todos los días en la institución y, en general, durante todo el turno, los vuelve los referentes indiscutibles de los estudiantes, las familias y los docentes. (p.141) (...) algunas

cuestiones e interrogantes (...) ¿Cuál es la formación que se necesita para ser Adscripto en estos contextos emergentes (...)? (p.150)

El rol del adscripto hoy se ha tornado fundamental en la educación uruguaya al punto que es difícil concebir un centro educativo en el que esta figura no esté presente. Ese hilván institucional al que se alude permanentemente y que lo presenta como el nexo principal de las interrelaciones institucionales e interinstitucional en el centro educativo algunas veces carece de la visualización requerida desde el valor esencial que tiene. A nivel de los actores educativos se habla mucho del nuevo perfil de P.A el cual acompaña cualquier propuesta de actualización del rol. No obstante, el lugar que ocupa en la agenda educativa no ha permitido aún visualizarlo como un profesional de la educación con características especiales que conlleve a impulsar fuertemente su profesionalización a través de las dimensiones formativas y de carrera. La impronta marcada por las diferentes organizaciones representativas de los colectivos en estas últimas décadas se ha concentrado en el cambio del rol de P.A a través de la modificación del perfil establecido en la normativa y optando por centrar los esfuerzos de mejora en la apuesta a ese cambio. Si bien P.A es una figura que ha acompañado a los centros de educación media desde comienzos del siglo XX las acciones propositivas respecto a su formación para el desempeño del cargo, así como en las previsiones normativas han sido mínimas. La formación de grado específica iniciada en el año 1989, más allá de todas las consideraciones que se le deben realizar, mostró que en el seno de los colectivos existe una demanda de personas para las cuales la formación les resulta atractiva. La forma de acceso a la función ha ido modificándose a través de los años, pasando del ingreso casi sin requisitos hasta la época actual en la que se comienza a exigir el título docente específico o de una especialidad. Para ejercicio de la función en cualquiera de los subsistemas no se requiere especificidad ni titulación preceptiva desde el punto de vista normativo por lo que en los centros pueden convivir docentes con trayectorias y formaciones académicas diferentes pero que se enfrentan al desafío de responder como equipo pedagógico sin contar en la mayoría de los casos con capacitaciones para el desempeño. En esta línea de trabajo se intenta recabar información sobre las políticas educativas que se llevaron a cabo a partir de esa propuesta y cuáles han sido los avances y los retrocesos en la profesionalización de P.A.

La justificación para este estudio se enmarca en tres razones. Por un lado, el interés en el estudio de la temática referida indagando en un aspecto poco desarrollado como es la profesionalización de P.A. La segunda razón responde a la intención de aportar insumos que

permitan potenciar las figuras existentes en las instituciones educativas, como sería en este caso la de P.A. Ello con el fin de contribuir, con recursos humanos factibles y existentes, al fortalecimiento del sistema educativo ante los desafíos actuales mediante políticas destinadas a su profesionalización. La tercera y última razón se basa en el interés de realizar un estudio que contribuya a dar nuevas miradas hacia la educación y hacia la profesionalización de estos actores educativos que a su vez contribuya a la resignificación del rol para la mejora del sistema educativo en el contexto actual. La investigación propuesta no pretende realizar un estudio absoluto acerca de la conformación de políticas educativas destinadas a P.A sin embargo, aspira a que la investigación propuesta pueda aportar insumos y constituir una referencia para la construcción de dichas políticas. En este sentido sería una línea de trabajo para quienes nos desempeñamos en el sistema educativo formal público promoviendo cambios tendientes a mejorar la calidad educativa, dentro de la institucionalidad normativa que el sistema educativo público nacional ofrece.

Definición y delimitación del problema

En la actualidad la Enseñanza Media, a juicio de la suscrita, se enfrenta a desafíos cada vez más profundos respecto a la revisión de los espacios formativos. Por ende los centros se transforman en sede de otros encuentros educativos también importantes en los que la figura de P.A toma una dimensión principal. El rol de P.A como articulador/a entre los distintos actores institucionales, si bien ha mutado con el tiempo, es y ha sido siempre esencial, notorio e imprescindible para el funcionamiento de los centros de enseñanza media tal como surge de múltiples insumos. Sin embargo, como se verá en este trabajo, P.A no es incluido a nivel institucional ni a nivel socioeducativo en políticas continuas y permanentes de profesionalización como sí se postulan para otros actores educativos (ej. Profesor/a de aula, Director/a, etc.). Se parte de la concepción de que la profesionalización docente se conforma con diversas dimensiones, entre ellas se encuentran la formación docente y la carrera docente las cuales se interrelacionan y condicionan a aquella. En este sentido se pretende conocer cuáles han sido las políticas educativas tendientes a la profesionalización de P.A entre 1985 -2019 a partir de esas dos dimensiones e identificar los componentes de la cultura institucional y del marco normativo estatutario que marcan sus avances y retrocesos. A partir de los argumentos mencionados se ha formulado el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles han sido las

políticas educativas implementadas para la profesionalización de P. A en Uruguay entre 1985 y 2019 y cuáles los componentes de la cultura institucional y del marco normativo estatutario que incidieron en su avance y retroceso?

Objetivo general:

Analizar las políticas públicas destinadas a la profesionalización de P.A en Uruguay entre 1985 y 2019.

Objetivos específicos:

- 1) Conocer cuáles han sido las políticas educativas de profesionalización de P.A en Uruguay entre 1985 y 2019 desde dos dimensiones: la formación y la carrera docente.
- 2) Identificar cuáles fueron los componentes de la cultura institucional y del marco normativo estatutario que inciden en el avance y retroceso de dichas políticas a través del análisis documental y del relato de informantes calificados.

Por lo dicho, el problema de investigación apunta a identificar y responder las siguientes interrogantes:

- A) ¿Cuáles han sido las políticas públicas destinadas a la profesionalización de P. A en el Uruguay entre 1985 y 2019?
- B) ¿Cuáles son las componentes de la cultura institucional y del marco normativo estatutario que inciden en el avance y retroceso de las políticas educativas destinadas a su profesionalización?

Para la realización de esta tesis se aborda la historia social de la profesionalización de estos/as docentes ahondando en la evolución de su realidad profesional y de su rol a través del

tiempo. Se examina el escaso impulso en la formación y en la definición de la carrera docente indagando en los componentes que pueden incidir en los avances y retrocesos de las políticas educativas implementadas y destinadas a su profesionalización. Dada la relevancia de esta figura en los centros de educación media, se torna de interés bucear en estos aspectos a fin de reflexionar y analizar estas políticas. Se analiza el marco normativo y las políticas de formación implementadas para P.A a partir de 1985. Se toma este año como inicio del estudio debido a que es el año de la vuelta a la democracia en el Uruguay lo que, entre otras cosas, provocó reestructuraciones institucionales a nivel general de las cuales la educación no fue ajena. En este sentido se asistió a la reorganización normativa del sistema educativo formal público lo cual se vio reflejado en la legislación educativa y en las políticas públicas destinadas a dicha reorganización las cuales establecieron nuevas concepciones acerca del rol delineados en documentos tales como la Reforma Curricular del IPA del año 86 y en los nuevos lineamientos jurídicos de la organización del sistema educativo formal público en particular a través de la nueva ley de Educación N°15.739 y del estatuto del funcionario docente de la ANEP del año 1986 adecuado a esta nueva normativa. Asimismo, el período que se inicia en el año 1985 es de vital importancia para la investigación debido a que, durante su transcurso, por primera vez se implementa una formación de grado (Plan de Estudios -1989) para los/as Profesores/as Adscriptos/as en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (en adelante ANEP). Es de destacar que, a su vez, durante el tiempo seleccionado, se produce un creciente interés por la figura de P.A plasmada en informes, documentos, comisiones de profesionalización y propuestas de redefinición del perfil elaborados por parte de diferentes actores de la educación tales como los Sindicatos, las ATD, los ex Consejos de Educación. Estos hallazgos se presentan en la presente tesis y sirven de insumo para el análisis y las conclusiones. El estudio se limita al año 2019 ya que a partir del año 2020 se produce el cambio en la gobernanza educativa del país y a su vez la educación se vio enmarcada por situaciones sociales excepcionales producto de la pandemia provocada por el SARS COVID 19 por lo que a efectos de delimitar un período se opta por el detallado. El trabajo se llevará a cabo con una metodología predominantemente cualitativa con un propósito de investigación de alcance descriptivo- exploratorio. Tomando en cuenta la factibilidad en el acceso a aportes y trabajos académicos es dable establecer que la investigación planteada posee bibliografía y legislación educativa suficiente para la investigación del tema. Asimismo, se contó con la posibilidad de acceso a diversos actores educativos del sistema ANEP a los que, mediante la autorización correspondiente, se consultó para la obtención de datos e informaciones que contribuyeran a alcanzar el objetivo establecido. Del análisis de los documentos referenciados y de la voz de

algunos actores institucionales seleccionados se analiza y reflexiona respecto a la temática planteada explorando los aspectos reseñados anteriormente con el objetivo conocer las políticas de profesionalización destinadas a P.A y optando por conceptualizarlos como docentes y profesionales de la educación. Se plantea la hipótesis en términos de que los avances y retrocesos en las políticas públicas destinadas a la profesionalización de P.A están determinados por la cultura institucional del sistema educativo y por el marco normativo que regula la figura.

Esta tesis consta de una Introducción y cuatro capítulos para su desarrollo. En la Introducción se detalla y define el problema de estudio junto a su objetivo general y sus objetivos específicos incluyéndose la justificación y la factibilidad de la presente tesis. En el Capítulo I se desarrolla el Marco Teórico conceptual en el que se determina el foco de interés de la investigación, la historia social- educativa de P.A en los distintos subsistemas y la importancia asignada al rol. Se delimita el concepto de P.A y de Enseñanza Media en Uruguay, la conceptualización de profesionalización conjuntamente con las dos dimensiones seleccionadas: formación docente y carrera docente ,de políticas públicas y políticas educativa, así como los actores intervinientes Por otro lado se conceptualiza el término cultura institucional, culminando con la delimitación del marco normativo estatutario y sus definiciones . En el Capítulo 2 se establece el Marco Metodológico en el cual se opta por una perspectiva metodológica de tipo cualitativo basada en un estudio de caso intrínseco con un alcance descriptivo – exploratorio y un enfoque basado en el paradigma interpretativo. Las técnicas seleccionadas fueron: el análisis documental y el relato de informantes calificados a través de dos entrevistas semiestructurada y una entrevista autoadministrada apuntando a una triangulación metodológica. En el Capítulo 3 se desarrolla el Procesamiento de datos y el análisis de resultados el cual consta de dos subcapítulos que corresponden respectivamente a cada uno de los objetivos específicos planteados. El primero de ellos refiere a las políticas destinadas a la Profesionalización de P. entre 1985 -2019 dividiendo el desarrollo en tres períodos de tiempo determinados. El segundo de ellos referente al desarrollo de los componentes de la cultura institucional y del marco normativo estatutario que inciden en esas políticas. Por último consta de un Capítulo 4 donde se plasman las conclusiones y reflexiones finales en torno a la temática estudiada.

Marco Teórico Conceptual

El foco de interés de la presente investigación se centra en el estudio de las políticas públicas destinadas a la profesionalización de P.A desde 1985 hasta el 2019 en Uruguay. Por el rol que desempeña P.A es una figura referente para los actores institucionales (alumnos/as, padres, madres, profesores/as, dirección, etc.) y cumple un rol esencial en el funcionamiento de los centros educativos de Enseñanza Media. Tal como lo establece Einhorn (2020):

(...) los Adscriptos son quienes lideran procesos bien importantes en relación a los desafíos actuales a los que se enfrenta la Educación Media: a) establecer su rol como hilván institucional; b) ser los principales interlocutores de los estudiantes, estableciéndose como referentes y personas “significativas” para ellos; (...) d) articular y construir “puentes” entre los distintos actores institucionales (...) (p.150)

Según surge de la Resolución N ° 2075, Acta N°207 del 30 de julio de 2019 del ex Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) al reglamentar el nuevo perfil del cargo: “La figura del Profesor Adscripto se presenta como un actor clave, referente natural de acompañamiento y cuidado de las Trayectorias Educativas (...) tiene como labor principal acompañar el proceso de formación integral de los estudiantes” (Numeral 1 del Resuelve). Esta Resolución recogió, en gran medida, la propuesta de la ATD de UTU (2018) presentada en el informe N°4 de la Comisión de Adscriptos como propuesta de la ATDN para la elaboración del Nuevo Perfil de P.A. En sede del ex Consejo de Educación Secundaria se conformó una Comisión llamada de Profesionalización, en el año 2010, integrada por personas designadas por el Consejo, actores institucionales y la ATD de Secundaria. La ATD elaboró un documento como insumo para esta Comisión contenido en el Informe ATD -CES (2010) en sitio web, en el cual expresa:

Esta comisión reafirma la idea de que el Adscripto debe tener un rol netamente pedagógico y una participación activa en todos los espacios liceales: aula, recreos, pasillos, etc. Si bien su función no se vincula a una disciplina específica, su rol orientador es esencial por ser la figura vinculante entre el estudiante y los demás actores

institucionales y extrainstitucionales, reafirmando el sentido de pertenencia y permanencia en el liceo.

La importancia y la resignificación que se le ha comenzado a otorgar al rol de P.A. en las últimas décadas a través de las propuestas de cambio de perfil y las comisiones de profesionalización creadas a ese fin. No obstante, no se han manifestado como tema de agenda educativa prioritaria la profesionalización de P.A más allá de algunos documentos con propuestas de la ATD de UTU y de CES los cuales tímidamente esbozan el tema. A juicio de la docente el que los/los actores educativos no debatan o no pongan en la agenda el tema de la profesionalización de P.A o que no se promuevan mesas de trabajo para abordar el tema para el desempeño de la tarea es uno de los componentes de la cultura institucional que marcan un freno en el impulso de políticas públicas destinadas a su profesionalización. Esta investigación pretende analizar la temática en el marco de las políticas públicas desarrolladas a estos efectos en el período referenciado, poniendo énfasis en esas dos dimensiones: la formación docente y la carrera docente.

La propuesta es brindar un panorama general de estos aspectos y en particular proponer una línea de trabajo que permita generar insumos académicos sobre una temática que, de acuerdo con lo indagado, tanto en Uruguay como en otros países ha sido poco estudiada. En este sentido y dada la opción metodológica seleccionada se analiza entonces la legislación educativa (leyes, estatutos, reglamentos y resoluciones) y las políticas de formación para P.A implementadas a partir de 1985. Se examinan las formaciones de grado para P.A en la órbita de la ANEP (Plan de Estudio de 1986 y Plan de Estudio de 1997) las cuales se incorporaron a las propuestas educativas ofrecidas por el Instituto de Profesores Artigas y las capacitaciones en servicio brindadas a partir del año 2002 momento de cierre de la formación de grado. El conocimiento y análisis de estas políticas destinadas a la profesionalización conducen a la segunda pregunta que guía esta investigación centrada en cuales son los componentes de la cultura institucional y del marco normativo que inciden en el avance y retroceso de las políticas de impulso a la profesionalización de P.A. Para desarrollar estas cuestiones se hace necesario definir las categorías y subcategorías conceptuales que se estiman necesarias conceptualizar para el análisis.

1.1 El/ la Profesor/a Adscripto/a de Enseñanza Media en el Uruguay

El Diccionario de la Real Academia Española (2014) define al Adscripto como: “m. y f. Ur. En los institutos de enseñanza, persona que atiende a los alumnos y profesores en ciertas tareas administrativas”. De la definición se extrae que es una nominación exclusiva de Uruguay por lo que, para ahondar en perfiles similares en otros países, se debe orientar la búsqueda hacia otros términos. Se define y denomina para esta investigación la figura P.A en consonancia con la denominación que le da el Estatuto del Funcionario docente de la ANEP del año 1993, aún vigente, el Reglamento de Profesores Adscriptos de Educación Secundaria vigente (Circular N°1625/ 1979), la Resolución N°2075, Acta N°207 del 30 de julio de 2019 del CETP vigente y el énfasis de su rol como docente. La incorporación específica de este perfil a los centros educativos de Enseñanza Media es de difícil rastreo. Los escasos estudios y documentos encontrados que refieran a P.A y su historia en la educación, mayoritariamente se desarrollan a través de los datos obtenidos en el marco regulatorio que contempla a la figura. A los efectos de delimitar el ámbito en sede de la Enseñanza Media en Uruguay, tal como se establecerá en el siguiente apartado incluye a Educación Secundaria y a Educación Técnico Profesional (UTU) por tanto el enfoque se desarrolló para ambas esferas. En el caso de Secundaria, desde la creación del Consejo de Nacional de Educación Secundaria en 1935, el sistema educativo uruguayo ha introducido la figura como un actor institucional clave para el desarrollo de los centros educativos. Según su normativa la figura es nominada en sus comienzos como Ayudante Adscripto y la primera alusión se encuentra en la Circular N°24 del 7 de setiembre de 1936 la cual establece:” (...) el Director tratará, también, de que los ayudantes adscriptos sustituyan con la mayor frecuencia posible a los profesores que faltan o piden licencia “. No obstante, es hasta 1943 que por Circular N° 319 del 12 de febrero, se aprueba el Reglamento de Funcionamiento de las Ayudantías Adscriptas. En dicho reglamento se detallan las funciones a desarrollar, las cuales se definen como técnico – administrativas con un perfil pedagógico. En su artículo 5° se estipula por primera vez, las condiciones para ejercer el cargo el cual exigía, como formación requerida, ser bachiller o tener diploma de maestro normalista. En el año 1947 por Circular N° 510 del 31 de diciembre se establece el Estatuto para quienes desempeñen la función pública docente. En dicho Estatuto P.A queda incorporado a éste, determinando así

su rol como docente. En el año 1975 la Circular N.º 1346/75 establece un nuevo Reglamento. En dicha circular la figura pasa a denominarse: Adscripto a secas determinándose en esta norma las funciones de P.A como funciones docentes. La última Circular de Enseñanza Secundaria que reglamenta el perfil del cargo y que aún se encuentra vigente es la Circular N.º 1625/79 la cual, según Einhorn (2020) fue dictada durante la época de la dictadura cívico militar de Uruguay con el objetivo de adecuar el rol de P.A a la dinámica autoritaria y como un pieza clave de control. Esta Circular, aún vigente para los que desempeñan la función en el Consejo de Educación Secundaria, cambió la denominación de la figura la cual pasa a denominarse: Profesor Adscripto. En el caso de la Educación Técnico Profesional según Heuguerot (2016) los estudios sobre esta rama no han estado muy presentes en ámbitos investigativos expresando la autora que: “puede afirmarse que los estudios sobre el tema en Uruguay, del pasado o de la actualidad, son casi inexistentes”. (p. 14). Según Hernández (2015) la Educación Técnico Profesional fue parte de un proceso iniciado en la década del 20 que fue desarrollándose hasta culminar en el año 1942 año en que se dio el cambio de estatus de la institución. De acuerdo a los datos recabados es a partir de ese año que la formación profesional se acerca a la Enseñanza Media con cursos que requerían la enseñanza primaria completa como requisito de ingreso. En ese año que se promulga el Decreto-Ley N.º 10.225 el cual crea la Universidad del Trabajo del Uruguay. Al decir de Hernández (2015) esta Ley reflejó en cierta medida la intención de acercar esta institución a la enseñanza secundaria. De la incorporación de la figura de P.A a los centros educativos de UTU se han hallados pocos insumos. De los pocos datos encontrados se extrae una referencia en los Libros diarios de la Escuela Industrial UTU en donde se hace una vaga alusión en 1948 a ingresos de funcionarios como auxiliares que luego son ascendidos a “Bedel”. De esta figura no se ha hallado perfil, ni información que determine sus funciones. Por otro lado en cuanto a la reglamentación del cargo de P.A y su perfil no se ha encontrado un reglamento anterior al vigente por lo que se extrae que la Resolución adoptada en el año 2019 por el ex CETP podría ser la primera norma delimitando destinada a enmarcar la figura profesional de P.A en UTU.

Desde el punto de vista académico los pocos estudios encontrados en Uruguay referentes a P.A apuntan al análisis del rol y sus potencialidades Cardoso, (2014), Einhorn (2020) pero no se han hallado trabajos referentes al tema específico de la profesionalización. Asimismo, respecto a estudios en otros países sobre la temática, como ya se estableció ut supra, solo en Uruguay la denominación de la figura es la de Adscripto/a por lo cual se debe recurrir a otras nominaciones para hallar perfiles similares tales como el de preceptor, bedel y

orientador siendo la de preceptor, nominación que se da en Argentina, la que parece más similar a la de P.A. A nivel regional no se han hallados estudios referentes a la profesionalización, la formación y carrera docente en figuras similares salvo algunas vagas alusiones, sí se encontraron los siguientes artículos sobre el rol, su evolución y su resignificación, tales como: Fundación Cimientos (2012), Niedzwiecki, D. (2010), Niedzwiecki, D. (2015), Niedzwiecki, D. (2018), Sanz y Sobrado, L. (1998)

Para el desarrollo de la tesis se define y analiza la figura de P.A como un profesional de la educación, que desempeña una función de docencia indirecta. De acuerdo a lo conceptualizado por Tejada Fernández (2006) lo que más extensamente se desarrollará en el subcapítulo correspondiente un profesional sería: “Cualquier persona que haya adquirido una formación adecuada para ejercer la profesión y asuma el código de ética de dicha profesión (Latorre,1992)” (p.62) y en consonancia con la conceptualización de profesional de la educación dada por el Consejo de Formación en Educación (CFE) el cual en el Documento aprobado por el CFE en abril de 2015 llamado “Orientaciones y objetivos para el período 2015-2020”, en Vaillant (2016) define como:

(...) una serie rasgos que debe poseer un profesional de la educación, tales como saber integrarse críticamente a las dinámicas sociales actuales; poseer una cultura general y científica y una formación académica de calidad; promover el trabajo en equipo y crear ambientes de aprendizaje que promuevan la autonomía de los estudiantes y el trabajo colaborativo. (p. 4)

En este sentido optamos por enmarcar a la figura de P.A como un profesional de la educación con las bases conceptuales que posteriormente se desarrollarán.

1.2 La Enseñanza Media en el Uruguay.

El sistema educativo uruguayo está organizado bajo la égida de la ley N°18.437 y su modificativa la ley de urgente consideración N°19.889 del año 2020. De acuerdo a estas normas la educación formal pública que rige la Enseñanza Media en Uruguay se encuentra bajo la órbita del Ente Autónomo: Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) creado por

la ley N°15739. A partir de la modificación referenciada la Enseñanza Media Básica y Superior pasaron a estar dirigidas por Direcciones Generales unipersonales denominadas Dirección General de Educación Secundaria y Dirección General de Educación Técnico Profesional en sustitución de los Consejos de Educación Secundaria y de Educación Técnico Profesional que, hasta la promulgación de la ley N°19.889 tenían bajo su competencia este nivel (arts. 132 y sgtes.). De acuerdo al artículo 132 de la citada ley que sustituye al art. 62:

Cada Dirección General será responsable en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública de los siguientes niveles educativos de la educación formal: (...) B) La Dirección General de Educación Secundaria tendrá a su cargo la educación secundaria básica y superior. C) La Dirección General de Educación Técnico Profesional tendrá (...), la educación media superior técnica y tecnológica y la educación media superior orientada al ámbito laboral(...)

Esta tesis abarca el estudio de la profesionalización de P.A en ambos subsistemas. En virtud del alcance de la investigación y dado que este trabajo se limita al año 2019 y en tanto que la modificación legislativa se da a partir del año 2020 la denominación de los Subsistemas respectivos podrá aparecer como ex Consejo de Educación Secundaria (CES) actual Dirección General de Educación Secundaria) o ex Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) actual Dirección General de Educación Técnico Profesional.

1.3 Profesionalización. Las dimensiones: formación y carrera docente

Lo primero a definirse en este apartado será: I) ¿Qué se entiende por profesionalización? II) ¿qué dimensiones se seleccionarán para su análisis en este proyecto? y III) ¿desde qué marco conceptual se abordará la profesionalización de P.A? Para responder a la primera pregunta nos remitimos a Mancebo (2011) la cual expresa que en la “(...) conceptualización sobre la profesionalización docente, se ha puesto el énfasis en la idea de “proceso de profesionalización”, planteándose la existencia de un continuo que va desde un polo de desprofesionalización a otro de profesionalización plena.” (pag.6). De acuerdo con lo desarrollado por Tejada Fernández (2002) es común que los teóricos consideren a la enseñanza como una profesión y por ende al docente como un profesional de la misma. Ello no implica tener coincidencia en torno a lo que teóricamente significa. En este sentido el autor expone

varias definiciones de profesión de la cual aquí se toma la de Downie (1990) vista como una ocupación que exige a los que la realizan un tiempo de formación específica a fin de adquirir conocimiento, capacidades y cualidades. A su vez se delinea el concepto de profesional al que alude Tejada (2002) el cual entre otros toma el de Popkewitz(1998) el cual lo define como un grupo de personas con preparación y especialización que prestan un servicio público y cuya denominación proporciona privilegio, autoridad y reconocimiento social. A partir de estos conceptos se deriva el concepto de profesionalización al que también alude Tejada Fernández el cual tomando a Heinz -Elmar (1988) lo define como un proceso de profundización de las características de la profesión tales como formación, ocupación, vocación, organización, orientación y autonomía. Con todos estos conceptos Tejada concluye que en el proceso de profesionalización la formación inicial y continua se transforma en un componente principal del proceso y el referente contextual fundamental y a su juicio la profesionalidad docente no se puede concluir sin hacer referencia al desarrollo profesional del profesor. Por ello el desarrollo profesional docente” tiene que ver con los procesos de mejora de conocimiento, destrezas o actitudes de los profesores” (p.66). En base a esta afirmación concluye que “la formación (inicial y continua) es un elemento sustantivo del proceso y el referente contextual fundamental, porque comporta igualmente mejora personal e institucional, superando de esta manera, por tanto, planteamientos individualistas en el perfeccionamiento del profesorado” (p.67). El autor referenciado entiende que cuando se habla de desarrollo profesional es importante tener una: “una visión evolutiva del ejercicio profesional en la medida que se esta pueda justificar las variaciones de actuación y el propio desarrollo profesional (...) necesidad de conocimiento de la carrera docente desde una perspectiva evolutiva”.(p.68) Del desarrollo teórico expuesto se extraerá la respuesta a la segunda pregunta planteada : ¿ qué dimensiones de la profesionalización se seleccionaran para el análisis? Para el caso se seleccionaron dos dimensiones: la formación docente y la carrera docente. En la dimensión formación se analizará: la formación inicial de grado (etapa de preparación formal impartida por los órganos competentes) y la formación en servicio (orientadas al desarrollo profesional y al perfeccionamiento posterior al ejercicio). En el caso de la formación inicial y la titulación nos orientamos de acuerdo a lo que surge del Informe INED (2017):

La obtención del título específico para el ejercicio profesional constituye un indicador relevante de la calidad de los planteles docentes en actividad, pero este indicador debe complementarse con una valoración de la calidad y pertinencia de la formación inicial que se certifica a través del título.” (p.153)

La dimensión carrera docente se entenderá por aquella contenida en el marco normativo estatutario y que refiere al contenido y regulación del perfil profesional y el vínculo laboral que rige el ejercicio de la función en el Sistema educativo uruguayo. Ese marco normativo, que es producto de un momento histórico determinado establece las formas de ingreso, permanencia, ascenso, movilidad, derechos y deberes y cese de los docentes. El estatuto incluye entonces la carrera docente que según INEED (2016) “es el régimen legal que regula la vida y trayectoria laboral del docente en su ingreso, permanencia y retiro” (p.157)

Por último, un aporte interesante para el análisis. En la esfera educativa el proceso de profesionalización va a estar enfocado en el funcionario que ejerce su tarea en el ámbito de la educación

Desde esta mirada Tejada Fernández (2002) expresa:

(..) bajo la denominación educación se integran un gran conjunto de personas que ejercen su actividad profesional asalariada en este ámbito y no siempre realizan la formación propiamente dicha, sino que se mueven en tareas periféricas – necesaria, para la realización de la formación ocupando un lugar cada vez más importante, con un perfil profesional propio (supervisor, por ej.) Con ello queremos indicar que existe una extensión del rol docente (p.21) (...) Del cruce de contextos de actuación y funciones a desempeñar (...) emergen diferentes perfiles profesionales (...) existe una gran diferencia entre el profesional que opera en el aula (...) como contexto de actuación y el resto de los profesionales (...) cuyo contexto de actuación se circunscribe a la institución conectada con el entorno general sin tener relación con los grupos de aprendizaje”. (p.23)

Siguiendo a este autor la diferencia entre un/a profesor/a de aula y el resto de los/las profesionales de la educación es claramente determinable y por ende se hace necesario llevar a cabo formaciones específicas respecto al lugar que se ocupar y la tarea que se desempeña.

1.4 Las Políticas Públicas y las políticas educativas. Los actores sociales y la presencia en la agenda.

El abordaje de la profesionalización para esta investigación se realizará desde el marco conceptual de las políticas públicas. Se entenderá por políticas públicas a las intervenciones deliberadas del Estado (incluso aquellas destinadas a dejar de intervenir a favor de la mayor libertad posible de los individuos) para modificar el statu quo con el propósito de resolver un problema público determinado (Merino, 2008). Para llevar a cabo el proceso de política pública se toman en cuenta distintos aspectos, entre ellos: decisiones políticas, contexto en que se van a desarrollar, actores involucrados, recursos etc. conjuntamente con la forma de vehicularla a través de normas jurídicas, recursos humanos, recursos presupuestales, debates, negociaciones. Para que el resultado de la política puede ser medido y evaluado por su concreción en la sociedad y para la ejecución de políticas públicas, es necesario tomar en cuenta algunos los factores determinantes. Dado que, la política pública a desarrollar es una política educativa que enfoca su “problema” en la profesionalización docente de P.A. se requiere para su formulación la participación de diferentes actores y una posible solución a dicha problemática. Por política educativa en (Mancebo 2001), se entiende: “(...) un conjunto de líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente seguidas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia”. (p.30)

Asimismo, Bentancor y Mancebo (2012) expresan:

(...) las políticas educativas son las acciones o inacciones (...) en el campo educativo, que se resuelven en decisiones de una autoridad con competencia legal en la materia, pero además involucran a múltiples actores sociales y políticos en su ciclo (agenda, formulación, implementación, evaluación) (p.1)

Para esta investigación dentro de los factores de incidencia están los actores participantes (en este caso son: las autoridades educativas, las ATD, los sindicatos de la educación y los actores educativos del centro de enseñanza media), las acciones e inacciones de los mismos respecto al tema de estudio y la presencia en la agenda educativa. En el marco

de lo referenciado y en cuanto a política educativa se refiere, esta tesis aborda los siguientes aspectos: contexto socio histórico del período seleccionado, formulación e implementación de la agenda política y líneas de acción diseñadas, decididas e implementadas por la autoridad educativa así con la influencia e involucramiento de otros actores institucionales en la implementación de las mismas (ATD, Sindicatos, Consejos.) Dada la línea de estudio esta investigación se refiere a las políticas de profesionalización específicas implementadas por la ANEP y destinadas a P.A en Uruguay durante el período que transcurre entre 1985 y 2019. Tomando en cuenta las decisiones de políticas, que a nivel de agenda se han llevado a cabo respecto a la profesionalización de P.A y en particular sobre el tema de la formación para su ejercicio, la carrera funcional, los frenos y contra frenos, las acciones e inacciones, el hacer o no hacer, puede suceder como dice Aguilar Villanueva (1993) que : “(...) no todas las cuestiones se vuelven públicas ni todas las cuestiones públicas se vuelven cuestiones que deben ser objeto de la acción gubernamental, ‘agenda de gobierno’” (p.24) . En esta línea se entiende que, para que un asunto se encuentre presente en la agenda de las políticas públicas, es necesario que los actores institucionales detengan su atención en el mismo y consideren el tema como una cuestión a resolver. Esto implica un proceso que conlleva definiciones de problemas de políticas las cuales se nutren de insumos existentes. Dentro de estos insumos estarían los aportes ideológicos de los diferentes actores institucionales que consideren un problema a resolver, así como las prácticas institucionales, los temas de políticas y las prioridades de la agenda. Estas funcionarían de motor para que, en su caso, las autoridades tomen el asunto y decidan que es el mismo requiere de un accionar gubernamental y que por ello pase a formar parte de la agenda política. En este sentido Aguilar Villanueva (1993) expresa que esta agenda tendrá presencia según: “ (...) la fuerza e intensidad de los demandantes y los participantes en la toma de decisiones, de acuerdo con la complejidad y conflictualidad de la cuestión, de acuerdo con la información, conocimiento, tecnología y tiempo que disponen (...)” (p. 40).

1.5. La cultura institucional como componente de incidencia en la profesionalización.

Esta tesis tiene entre sus objetivos identificar los componentes de la cultura organizacional que inciden en los avances y retrocesos de las políticas públicas destinadas a P.A. Para ello se hace necesario delimitar que se entiende por cultura institucional. Para definir

esta categoría nos remitimos al concepto dado por Frigerio y Poggi (1992) que define a la cultura institucional como:

(...) aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella (p. 35)

La cultura institucional, según las autoras referenciadas, se compone de varios elementos, entre ellos: el grado de adhesión y pertenencia de sus miembros; los matices de la identificación con la tarea, el grupo y la organización, los usos y costumbres, los sistemas de ingreso, ascenso y promoción, las normas, las concepciones acerca del cambio, los vínculos interinstitucionales, la filiación teórica de los integrantes y las pautas de organización, entre otros. Estos elementos inciden en la cultura institucional por ello algunas situaciones tales como la participación, la especificación y distribución de roles y tareas, así como de recursos llevan a plantear conflictos que requieren especificidad en su tratamiento. En el desarrollo de las instituciones y la conformación de su cultura tienen un papel predominante los actores educativos, en particular cuando se refiere a la cultura institucional de concertación para la cual la negociación es un componente principal. El sistema educativo no es una maquinaria perfecta sino que se considera un sistema de permanentes construcciones en las que los actores se relacionan entre sí y con otras instituciones delimitados por los marcos jurídicos vigentes y generando juegos de poder que presentan conflictos y acuerdos. Es así que el tema de los actores educativos emerge como un insumo principal para el desarrollo de esta tesis en tanto su incidencia alcanza a las políticas educativas. Es por ello que la etapa de implementación es una etapa en la que puede aparecer el conflicto si los actores intervinientes tienen intereses diferentes.

Como se estableció en esta investigación se entiende como actores de políticas educativas aquellos sujetos individuales o colectivos que participan o influyen en los procesos de las políticas y que condicionan la acción o implementación de las mismas (actores políticos y actores educativos institucionales) generando con sus acciones y estrategias, marchas y contramarchas en el proceso. Al tratarse de una política pública llevada a cabo por diversos actores se debe tener en cuenta para cada uno de ellos sus propias concepciones, posiciones, intereses e ideologías que influyen en el desenvolvimiento de las mismas. Estos actores marcan

influencias tanto a nivel internacional (ej. BID, FMI) quienes inciden en la proyección de políticas , como a nivel nacional, que en el caso de estas tesis serán: las autoridades educativas, las Asambleas Técnico Docentes (ATD), los sindicatos de la educación, los actores educativos del centro de enseñanza media y de manera particular los y las P.A que a diario desarrollan su función.

Además de los actores educativos, que configuran un elemento esencial en la cultura institucional se deben agregar otros elementos integrantes de la misma para este análisis. Por ende, se contemplará el juego de la institución propiamente dicha, la ideología, los usos y costumbres, las pautas de organización y el diseño institucional como factores a considerar.

1.6 El marco normativo estatutario.

Uno de los componentes a identificar como posible factor de incidencia en la profesionalización de P.A el marco normativo estatutario establecido y la regulación de la carrera docente en el mismo. En Uruguay el marco regulatorio normativo de P.A, a nivel de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) se enmarca dentro la función pública por lo que el estatus labor al desempeñar su tarea es la de un funcionario público. En sentido amplio los funcionarios públicos son aquellos que poseen un vínculo laboral con el Estado uruguayo. El ejercicio de esta función está regido por principios constitucionales que son los que sirven de base para la concreción de las normas legales y reglamentarias que los regularán, en particular el Estatuto del Funcionario. Para Correa Freitas (2011) el Estatuto: “es el conjunto de normas jurídicas y técnicas que regulan la situación de los funcionarios públicos” (p.137). En este sentido es dable aclarar que el funcionario público es una clase de trabajador que sirve al Estado, que a su vez se rige por el derecho Administrativo a diferencia del trabajador de la actividad privada que se rige por las normas del Derecho Laboral. En el Uruguay existen normas estatutarias contenidas en la Constitución, normas estatutarias contenidas en leyes como es el caso de los Estatutos de los funcionarios de la Administración Central, normas estatutarias contenidas en Decretos de la Junta Departamental como es el caso de los correspondientes a los gobiernos departamentales y normas estatutarias contenidas en reglamentos como es el caso de los Estatutos de las Cámaras del Poder Legislativo y de los Entes Autónomos del Estado. En el caso que ocupa a esta investigación estamos ante un estatuto contenido en un reglamento en tanto la Administración Nacional de Educación Pública es un Ente Autónomo de la Enseñanza. Los Estatutos de los funcionarios explicitan desde el punto de vista material normas de naturaleza técnica y normas de naturaleza jurídica. La ANEP por

ser un Ente Autónomo de Enseñanza posee la particularidad de que coexistan 2 tipos de funcionarios y por ende coexisten 2 tipos de Estatuto. Por un lado el del funcionario no docente (actualmente llamado de gestión) y por otro lado el del funcionario docente. Dado que la figura de P.A refiere a un cargo de docencia indirecta el Estatuto que lo rige es el del Funcionario Docente (EFD). El EFD, como cualquier norma estatutaria, refiere a diversas materias y por tal razón debe seguir un orden lógico que recorra la vida funcional del trabajador desde que ingresa al Ente hasta que cesa. Dentro de este recorrido está incluida la carrera funcional docente. Tal como se expresa se expresa en Correa - Vázquez (2011): “la carrera administrativa es la profesión que ejerce el funcionario público desde su ingreso y hasta la extinción de la relación funcional, gozando de un régimen de estabilidad, licencia, traslados, así como el régimen disciplinario correspondiente”. (p.24)

Para esta tesis la carrera administrativa, traducida como carrera docente para los funcionarios docentes, está basada en las definiciones de los administrativistas más destacados que entienden principalmente a la misma como el derecho al ascenso o a la promoción. En el caso del docente el ascenso es la movilidad prevista dentro de la carrera que permita su materialización. El Estatuto del Funcionario Docente (EFD) establece en sus normas un tipo de movilidad, a su vez el concepto de docente y delinea las funciones principales de los funcionarios. Determina sus responsabilidades, derechos y obligaciones, etc. teniendo un apartado especial referido a la dimensión carrera docente. Allí se disponen materias tales como el ingreso, la modalidad de acceso al mismo y otras en el marco de las normas que regulan la carrera. Como toda norma jurídica el Estatuto es el reflejo de un momento histórico por esta razón sus previsiones y su marco regulatorio es conteste generalmente con el mismo. Por esta razón el análisis que se realiza apunta al marco normativo estatutario en los distintos períodos históricos que se detallarán en tanto son producto del contexto en que se desarrollan y permanecen vigentes.

Marco Metodológico

Esta investigación analiza las políticas públicas destinadas a la profesionalización de P.A en Uruguay entre 1985 y 2019 y los principales hitos de su avance y retroceso. En este sentido se problematiza respecto a los componentes que han incidido en dichas políticas a través del análisis de dos dimensiones: la formación docente y la carrera docente.

Esta tesis se desarrolla siguiendo una perspectiva metodológica de tipo cualitativa basada en un estudio de caso intrínseco (Stake, 1999). El alcance de esta investigación es de tipo descriptivo – exploratorio con un enfoque basado en el paradigma interpretativo el cual siguiendo a Guba y Lincoln (2002): “representa una visión del mundo que define, para quien la sustenta, la naturaleza del “mundo”, el lugar del individuo en él y la extensión de las posibles relaciones con ese mundo y sus partes” (p.121). En el caso se escoge trabajar tomando al paradigma interpretativo como alternativa metodológica. Desde ese lugar se adoptará como enfoque una perspectiva comprensiva atendiendo a la complejidad del estudio de las políticas públicas. Esta investigación aspira a lograr un análisis exploratorio y descriptivo del objeto desde un posicionamiento interpretativo que abarque todos los ejes de las unidades de análisis seleccionadas. Dicho paradigma posibilitará el desarrollo de esta investigación en el entendido que el objeto de estudio a abordar refiere a una realidad pasible de ser explorada y descripta para intentar comprenderla. Como establece Lovesio (2017) en un paradigma interpretativo: “la realidad social no puede ser simplemente observada y explicada, también debe ser interpretada y comprendida para lo cual el investigador o la investigadora tiene un rol central durante todo el proceso investigativo. (...)” (pág.4). Se escoge el diseño exploratorio debido a los escasos estudios e investigaciones hallados sobre la temática específica en el Uruguay y en la región. Tal como explicitan Batthyány y Cabrera (2011): “Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (p. 33) siendo este un caso tipo. Por otro lado, se escoge el diseño descriptivo en tanto se aspira a lograr una aproximación lo más abarcativa posible al tema para poder conocer e interpretar al mismo en su complejidad. De acuerdo a Magri (2009):” El diseño de tipo descriptivo, proporciona una representación del fenómeno destacando procesos, formas de expresión e inserción en el contexto.” (p.16)

Se escoge una metodología cualitativa dada las características del objeto de estudio. Según Cuenya y Ruetti, (2010):

El análisis cualitativo busca comprender los fenómenos dentro de su ambiente usual, utilizando como datos a las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas, documentos, etc.” (...) Se fundamentan más en un proceso de exploración y descripción, y luego se generan perspectivas teóricas. La investigación cualitativa se apoya sobre la idea de la unidad de la realidad, de ahí que sea holística, y en la fidelidad de la perspectiva de los actores involucrados en esa realidad (Hernández Sampieri et al., 2004) (p.273)

Dada la temática de esta tesis se escoge una metodología cualitativa la cual según Hernández, Fernández y Baptista (2010): “(...) es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo, cuando el tema de estudio ha sido poco explorado (...)” (p.364).

2.1. Método de investigación y técnicas utilizadas.

El método escogido para el desarrollo de la tesis es el estudio de caso intrínseco el que, de acuerdo con los aportes de Stake (1999), es utilizado cuando el caso:

(...) tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos.” (p.11) El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. (...) Cuanto más intrínseco sea el interés de un caso, más deberemos refrenar nuestra curiosidad y nuestros intereses especiales, y más deberemos discernir y centrarnos en los temas específicos. (p.17)

En lo que refiere a las técnicas a utilizar se opta por técnicas de índole cualitativo. Estas técnicas se plasman tanto para la recolección de los datos como para su análisis e interpretación. Se utilizan fuentes de datos primarios y secundarios y se realiza una triangulación metodológica para así obtener un análisis lo más profundo posible de la temática a estudiar. Al ser las políticas públicas de profesionalización un terreno caracterizado por su complejidad se entiende necesario delinear herramientas que permitan profundizar el análisis descriptivo y

exploratorio. La técnica de carácter cualitativo a utilizar en forma predominante es el análisis documental el cual se complementará con la técnica de entrevista semiestructurada y la entrevista autoadministrada. Este estudio se lleva a cabo según las siguientes etapas:

- a) Una primera etapa tendiente a la recopilación y análisis de la matriz documental oficial y no oficial especificada, así como de los antecedentes académicos sobre el tema seleccionado.
- b) Una segunda etapa tendiente a la construcción de la temática a abordar para la realización del guion de las entrevistas tomando como base los insumos extraídos en la etapa de análisis de contenido documental.
- a) Una tercera etapa de selección de los informantes calificados que cumplan con los requisitos establecidos en el apartado 2.1.2).
- b) Una cuarta etapa dirigida a la aplicación de las dos entrevistas semiestructuradas y una entrevista autoadministrada.
- c) Una quinta etapa destinada al análisis y triangulación de los insumos extraídos del análisis documental y las entrevistas realizadas.
- d) Una última etapa destinada al análisis de los datos la triangulación de los mismos, elaboración de las conclusiones e informe final los cuales se operacionalizará a través de la técnica de análisis documental para lo cual se relacionará los insumos recabados en la investigación con el marco teórico seleccionado a fin de interpretar la temática objeto de estudio.

2.1.1. Investigación y análisis documental

Dentro de las técnicas seleccionadas en este estudio se encuentran la investigación y el análisis documental en cuanto esta permite la obtención de datos a través de la lectura del documento y su posterior interpretación. Siguiendo a Reyes Ruiz (2020):

La investigación documental es una de las técnicas de la investigación cualitativa que se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos. (...) en ella la observación está presente en el análisis de datos, su identificación, selección y articulación con el objeto de estudio” (pag.1)

En este sentido el análisis documental permitirá, a través de la búsqueda, selección, organización y análisis de los documentos escritos, recabar los datos que sirvan para brindar respuestas a las preguntas planteadas en los objetivos. Dado el recorrido histórico y la mirada diacrónica de esta investigación gran parte de la información a recabar se encuentra plasmada en documentos. Para definir el término documento y su alcance nos remitimos al Diccionario de la RAE (2001) el cual en su segunda acepción establece: “2. m. Escrito en que constan datos fidedignos o susceptibles de ser empleados como tales para probar algo”. Los documentos serán un elemento principal para este estudio dado que de su lectura surgen diversos hallazgos para el análisis del período seleccionado. Se opta en esta investigación por la investigación y el análisis documental en virtud de que el mismo posibilita el acceso a distintas fuentes para su consulta. La etapa de análisis documental se procesará en tres fases:

Fase 1: Búsqueda, y recopilación de documentos relacionados con las políticas educativas destinadas a la formación y a la carrera docente de P.A en el período referenciado. La misma se llevó a cabo a través de la indagación del sistema de búsqueda de normas jurídicas de diferentes organismos y en especial en la ANEP lo cual fue autorizado por la autoridad competente.

Fase 2: Definición de los criterios de selección y de identificación agrupando los documentos por tipo de documento, año y autoridad que lo expide y dimensión seleccionada para el análisis.

Fase 3: Tratamiento documental para el análisis y procesamiento de la información relevada. El tratamiento documental se llevará a cabo a través del Método de interpretación literal analizando, luego de su lectura, en primer lugar el contenido que surge del documento para posteriormente realizar el procesamiento de datos respectivo de acuerdo a la información que surge de los hallazgos relacionados con el objetivo de la investigación.

El análisis documental permitirá conocer los componentes principales de las políticas públicas destinadas a la profesionalización de P.A utilizando 2 ejes documentales de datos:

- a) Documentos oficiales elaboradas y expedidas por órganos y/o autoridades gubernamentales: Marco regulatorio y normativo jurídico (leyes, estatutos, reglamentos y resoluciones) y de matriz propiamente documental (planes de estudio, programas, actas, acuerdos, etc.)
- b) Documentos narrativos no provenientes de órganos y o autoridades gubernamentales: (Actas, Informes, etc.) provenientes de otros actores educativos de relevancia y participantes en las políticas educativas como las ATD y los Sindicatos Docentes.

Los dos ejes documentales de datos están compuestos de una selección muestral para el abordaje teórico. Se realizó una teorización en diálogo con el documento de la muestra la que se generó sobre la base del análisis de los documentos en particular los producidos entre 1985 -2019 e incorporando a su vez algunos documentos anteriores a esa fecha por haber permanecido vigentes y ser corpus de estudio para este análisis.

Para cada una de las categorías se realizó un estudio de la documentación y se extrajo información que aportase al mismo. Se realizó el análisis siguiendo los pasos descritos anteriormente según las fases estipuladas y haciendo revisiones y recapitulaciones cuando se entendió necesario profundizar y reafirmar datos. Los textos fueron clasificados según el tipo de documento, el año de expedido y el órgano emisor. Esta forma de clasificación permitió la organización para así extraer la información en el contexto histórico analizado y en el espacio tiempo de producido. A su vez la determinación del tipo de documento permitió especificar la temática al extraer los resultados. Por último, además del uso del método literal para la interpretación de la documentación se recurrió al método lógico sistemático con el fin de agrupar por temas los contenidos de estudio y los centros de interés para el análisis, su explicación y la comprensión de la información. Los documentos que constituyeron la fuente secundaria de análisis muestral, desde el punto de vista contextual, fueron los siguientes:

- Documento de Reforma Curricular del IPA 1986
- Actas de Parlamento 1987-1990
- Proyectos de Ley de Regularización concurso Adscriptos 1987
- Plan de Estudio de Formación de Grado para P.A 1986
- Proyecto de Rendición de Cuentas 1996
- Plan de Estudios de Formación de Grado para P.A 1997
- Capacitaciones específicas para P.A ofrecidas por ANEP 2002-2019
- Reglamentos de P.A de CES y UTU
- Marco normativo de la ANEP (Leyes: 15739, 18437 y 19889, Estatuto de Funcionario Docente y Resoluciones sobre P.A)
- Actas, informes y resoluciones de ATD de los tres subsistemas (CFE, ex CES, ex CETP)
- Actas e informes de Sindicatos de la Educación de Enseñanza Media (ex CES y ex CETP)
- Resoluciones y Expedientes de la ANEP.

2.1.2. Entrevista semiestructurada y autoadministrada a informantes calificados.

Para la obtención de los datos se seleccionó la técnica de entrevista para obtener información relevante para la tesis, conjuntamente con el análisis documental. La entrevista cualitativa es según Mella (2003):

un acto de interacción entre dos sujetos (entrevistador y entrevistado) en el cual se efectúa un intercambio de comunicación cruzada. El entrevistador busca transmitir a su interlocutor interés, confianza, familiaridad, motivación y garantía de identificación, para que el entrevistado devuelva, a cambio, información personal en forma de descripción, interpretación y/o información evaluativa. (p.76).

Dentro de los tipos de entrevistas que metodológicamente existen, se optó por la realización de dos entrevistas semiestructuradas y una entrevista autoadministrada. Todas ellas estuvieron dirigidas a personas calificadas que revisten o revistieron determinados cargos en el sistema educativo uruguayo en el período y contexto seleccionado y con experiencia en miradas sobre procesos de profesionalización de P.A. Estas entrevistas se realizaron a informantes calificados a través de una muestra intencional seleccionando entrevistados que poseían conocimiento del tema y que a través de sus experiencias pueden brindar datos relevantes para un acercamiento y comprensión del objeto. Por ello se entrevistó a ex autoridades políticas de la educación que a su vez revisten o revistieron cargos de carrera en la ANEP durante los períodos seleccionados para esta investigación y que a su vez poseen relevancia académica y empírica para aportar insumos sobre el fenómeno específico a analizar. Para dicha selección se buscó que estuvieran en la muestra representados los Subsistemas educativos de la ANEP en los cuales la profesionalización de P.A tuvo incidencia y relevancia. Por esa razón los seleccionados pertenecen o han pertenecido a las cúpulas de los subsistemas: Secundaria, UTU, CODICEN y Formación Docente y han trabajado en dichos subsistemas con diferentes cargos en distintas funciones a su vez durante el período de estudio que abarca esta tesis. Se realizaron dos entrevistas semiestructuradas y una entrevista autoadministrada a estos informantes calificados seleccionados intencionalmente por ser personas que cumplen con tres requisitos:

haber sido parte de órganos decisores en materia educativa, ser académicamente reconocidas en el ámbito de la educación y haber desempeñado o estar desempeñándose en cargos de carrera con énfasis en gestión con vínculos con P.A. Las pautas de estas entrevistas fueron elaboradas a posteriori del estudio de los datos documentales. En el caso de la entrevista semiestructurada se trabajó en base a un guion con ideas y preguntas preestablecidas. No obstante ello en el transcurso de la entrevista se fueron reelaborando las preguntas para dar lugar a indagaciones sobre asuntos planteados allí y de interés para la investigación. Por otro lado se recurrió a la entrevista autoadministrada para uno de los entrevistados la cual contuvo 5 preguntas fijas que fueron respondidas en forma escrita cada una de ellas en forma extensa. Como se estableció ut supra en el desarrollo de esta investigación se utilizaron distintos tipos de técnicas para la recopilación, análisis e interpretación del tema. Las técnicas seleccionadas se triangularon metodológicamente con el propósito de complementar, profundizar y darle mayor validez a los insumos recabados en la interpretación de los resultados y el alcance de los objetivos propuestos. Esta forma de trabajo permitió como plantea Stake (1999) una “triangulación metodológica. Por ejemplo, si se trata de afianzar nuestra confianza en nuestra interpretación” (p.99).

La presente tesis se rigió por los principios establecidos en la normativa nacional respecto a los lineamientos éticos –normativos requeridos para llevar a cabo una investigación (ej. la ley N°18.331 de Protección de Datos Personales y acción de “Habeas Data” y su reglamentación mediante el decreto 414/009.) En este sentido se contemplaron los principios normativos éticos nacionales e internacionales que deben orientar al investigador y que refieren al consentimiento, confidencialidad y anonimato. Desde este posicionamiento previo a las a realizar se informó a cada uno de los participantes sobre el alcance de su intervención, las características en cuanto a su participación voluntaria, solicitándoseles su consentimiento y recabándolo a través del llamado consentimiento informado. Por último, se asegurará el anonimato dejando establecido que los sujetos participantes no serán identificados por su nombre. Con referencia a la matriz documental al ser pública y tomando en cuenta las normas nacionales referidas a la Transparencia de acceso a la información en los organismos del Estado la mayoría de los insumos oficiales que se utilizaron son de libre acceso. Para aquellos que no eran de público acceso se solicitó a los organismos y entidades correspondientes la debida autorización para acceder a la información que se requería a través de una solicitud de acceso a la información en la ANEP, otorgada por la Resolución correspondiente, así como las

autorizaciones del CFE y del CODICEN para el acceso a la documentación respectiva y para las consultas a los actores institucionales en sus ámbitos y dependencias del Ente.

3

Análisis de resultados

Tal como se estableció en apartados anteriores la forma de incorporación de P.A a los centros de educación media es de difícil rastreo. La escasa información respecto a sus inicios y a su evolución se han hallado principalmente en normas jurídicas o registros documentales oficiales. De la lectura de estos documentos se extrae que no fue hasta 1985 que a la función se la acompañó con una formación inicial de grado específica para el desempeño de la tarea.

En los comienzos, su ingreso al sistema educativo se realizaba mediante el mecanismo de la designación directa y sin exigencias académicas o particulares. Posteriormente Educación Secundaria requirió el título de bachiller o maestro normalista para acceder a la función, no encontrándose para el caso de UTU información sobre este aspecto. A partir del año 1985 se introduce en la agenda política la propuesta de una formación específica y de grado para esta figura. El presente capítulo se inicia a partir del año referido y se centrará en el análisis y procesamiento de datos de los hallazgos obtenidos en el desarrollo de esta tesis. El capítulo constará de dos apartados que examinarán por separado cada uno de los objetivos específicos planteados en esta investigación. El primer apartado referirá al objetivo 1 destinado a conocer cuáles han sido las políticas educativas de profesionalización de P.A en Uruguay entre 1985 y 2019 desde dos dimensiones: la formación docente y la carrera docente.

El segundo apartado referirá al objetivo 2 destinado a identificar cuáles fueron los hitos de avances y retrocesos de dichas políticas a través del análisis documental y del relato de informantes calificados. Cada uno de los apartados se subdividirá en tres subtítulos correspondiendo cada uno de ellos al análisis de un período claramente delimitado. Cada período contendrá: un breve encuadre histórico, el detalle de los hallazgos documentales realizados para delinear el corpus, el análisis de los mismos conjuntamente con los datos obtenidos en la entrevista y una primera síntesis.

1-Las políticas destinadas a la Profesionalización de los P.A entre 1985 y 2019

1.1. Primer período. (1985-1993) El inicio de la formación de grado y las nuevas previsiones normativas para la carrera docente de P.A

El final de la década de los 80 se caracterizó por encontrar a la gran mayoría de los países de América Latina inmersos en una política signada por una mínima inversión del Estado en materia educativa y con un gran endeudamiento externo del cual Uruguay no fue la excepción. Las circunstancias imperantes llevaron a que los países latinoamericanos debieran hacer un replanteo respecto al papel del Estado lo que llevó a la implantación de políticas reformistas en distintas esferas del mismo. Las políticas reformistas adoptadas impulsaron a su vez reformas educativas con tintes neoliberales resultado de las condiciones establecidas por los organismos internacionales como el FMI y el Banco Mundial. El modelo planteado por estos organismos incitaba al recorte de los recursos con la directiva de reducir el gasto público en todo lo que fuese servicio social incluyendo a la educación como líneas de ejecución a efectos de saldar la deuda externa contraída. En este contexto se promovieron y plasmaron reformas de diversas índoles con dichos designios de las cuales la formación docente no escapó y que se tradujo en este caso en un impulso a la certificación a través de la formación inicial y continua que conllevara un sistema de acreditación. Es así como, en Uruguay, el marco regulatorio de la época se centró en adecuar sus normas a fin de incorporar una forma de profesionalización que tuviese como eje una formación acreditada. En este aspecto se aprobaron nuevos marcos jurídicos y se instrumentaron certificaciones y titulaciones habilitantes para desempeñar la función docente. El Uruguay no fue ajeno al impulso reformista iniciado a fines de los 80 y en este sentido se adecuó a la consigna de promover la calidad educativa y la profesionalización docente, en la línea de la concepción dada por los organismos internacionales, llevando a cabo cambios curriculares y nuevas propuestas de formación. En esta incipiente ola de reformas inesperadamente la figura del P.A cobró relevancia desarrollándose políticas educativas destinadas a esta figura.

Dentro de las dimensiones de análisis seleccionadas en esta investigación se comienza con el examen de la dimensión: formación docente. Como punto de partida se presenta el detalle de documentos para su análisis documental destacando que en este período surge por primera vez la propuesta de una formación docente inicial de grado a nivel de Formación Docente acreditante para cumplir la función de P.A. De acuerdo a la propuesta metodológica presentada se extraerá la información de lo aportado por el informante calificado denominado S.1 y de los

hallazgos documentales clasificado por año, tipo de documento y órgano emisor que forman el siguiente corpus:

1979: R. C 89/2/79 CONAE

1980: Ordenanza 28 de 1980 CONAE

1985: Ley N°15739 del 28/3/1985. PODER LEGISLATIVO

1986: Res N°1 Acta Extraordinaria 19 del 7/3/1986 CODICEN

1987: Acta de Parlamento N°161 PODER LEGISLATIVO, Res. N°2, Acta 40 de 1/6/1987 CODICEN

1989: Res: N°11. Acta N°15 del 2/3/89 (Reforma Curricular del IPA) CODICEN, Res. N°94 y 95, Acta 25 del 27/4/1989 CODICEN, Res. N°10, Acta N°30 del 15/5/89 CODICEN, Res. N°80, Acta N°33 del 19/5/89 CODICEN

1999: Res.N°14, Acta N°43 del 8/7/91 CODICEN

1992: Res. N°3, Acta N°3 del 8 /2/92 CODICEN

Durante este período y tal como se establecerá, surge por primera vez una propuesta académica de formación inicial de grado para P.A. Consultada sobre este aspecto la informante calificada S.1 manifiesta:

(...) El único plan de Adscriptos anterior fue el que nació en la llamada “reforma de 1989” que en realidad fue una reforma introducida al Plan de formación de profesores de 1986. Esta reforma introdujo tres formaciones que complementaban las formaciones de profesores en las diferentes disciplinas y que fueron: (...) la formación de adscriptos (...) Tenían en común, una duración de 2 años, una formación de carácter anual y la introducción por un lado de dos formaciones de docentes de docencia indirecta (adscriptos y ayudantes preparadores) que no habían existido antes (...)

Esta afirmación es conteste con los hallazgos documentales realizados. Para el inicio de esta oferta académica el CODICEN por Resolución N°2 Acta N°4 del 1/6/1987 creó una Comisión a efectos de la realización de una propuesta para la Reforma Curricular del Instituto de Profesores Artigas. Dicha Comisión fue integrada por diversos actores educativos pertenecientes principalmente al Área de Formación Docente y a Educación Secundaria entre

ellos la Inspectoría de Formación Docente, la Directora del IPA, Inspectores de Secundaria y Profesores de Formación Docente. Presentada dicha propuesta el CODICEN aprobó el trabajo realizado y por Resolución N°15, Acta N°66 del 12 /9/ 88 le encomendó a la Comisión la elevación de una nueva propuesta para su instrumentación. De acuerdo con lo que surge de la investigación documental la Comisión trabajó en el análisis, realización y formulación de la estructura orgánica fundamentada para la adecuación de la estructura curricular del IPA. El trabajo fue aprobado por CODICEN por Res. N°11. Acta N°15 del 2/3/89 y se denominó: Reforma Curricular del IPA. En el Cap. VIII) de esta norma titulado la Formación de Adscriptos se dan los primeros lineamientos:

Conforme a lo expuesto en el Proyecto de Reforma Curricular del Instituto de Profesores Artigas, se encomienda a ese Instituto la formación de Adscriptos para Educación Media y Formación docente en carácter de carrera corta. La duración de la carrera será de dos años y al egresado de la misma se le denominará Ayudante Adscripto. Las condiciones de ingreso serán las mismas que las vigentes para la formación de docentes de Educación Media, con propuesta de prueba que ponga de manifiesto las aptitudes para la función en especial las caracterológicas. (pág. 36)

De este texto se extrae la siguiente información. En primer lugar, se centraliza la formación únicamente en Montevideo no ofreciéndose la oferta educativa a los Institutos de Formación Docente del interior. Se le otorga la categoría de carrera corta, aunque luego institucional y pragmáticamente se hará alusión a dicha carrera como curso. Las condiciones de ingreso tienen las mismas exigencias que para la formación de docentes de Enseñanza Media de cualquier otra especialidad. Para su ingreso se propone la realización de una prueba que pusiera de “manifiesto las aptitudes para la función, en especial las caracterológicas”. En dicho documento no se aclara como se iban a determinar las aptitudes ni cuáles serían los rasgos de carácter que se le iban a exigir al estudiante para habilitar su ingreso. Dicha exigencia solo quedó plasmada en el papel ya que a la hora de la implementación nunca se llevó a cabo esta prueba de ingreso según surge de los datos examinados. De acuerdo con el documento referenciado se crea la carrera, pero no se determina el alcance laboral para el ejercicio de la función al egresar. Se inicia como una formación sin destino laboral dado que en el documento de Reforma Curricular referenciado se estipula que: “se establecerá un convenio con Educación Secundaria a fin de que una vez egresado, al Adscripto se le reconozca el derecho prioritario a ocupar cargos como tal en los institutos de este nivel” (pág.37) Esta previsión documental deja

de manifiesto que la formación estaba pensada para el ejercicio de la tarea en el ámbito de Secundaria quedando afuera su inserción laboral en UTU, así como la mirada fragmentaria del sistema en tanto el tema corresponde a la ANEP.

El objetivo del plan era: “dar a la función del Adscripto un valor por sí misma y no hacer de ella una mera etapa transitoria en la Carrera docente, pero a la vez habilita para especializarse en un profesorado” (pág. 37). Con estas primeras previsiones es que en el año 1989 comienza a impartirse la carrera como una oferta educativa brindada exclusivamente por el Instituto de Profesores Artigas ingresando ese año a cursar la primera generación. De acuerdo con la Resolución de CODICEN N°15, Acta N°11 del 2 de marzo de 89 la cual aprueba el Plan de Estudio se extrae que la carrera tendría una duración de 2 años con el siguiente diseño curricular:

Primer Año:

Asignaturas Generales

Pedagogía 1 – 3 hs

Sociología I – 3 hs

Psicología Evolutiva - 3 hs

Asignaturas específicas

Psicología -4 hs

Legislación de la Enseñanza -4 hs.

Educación para la Salud – 4 hs.

Didáctica y Técnicas de Estudio- 3 hs.

Segundo Año:

Asignaturas Generales

Pedagogía II – 3 hs

Sociología de la Educación –3hs

del Aprendizaje – 3 hs

Asignaturas específicas

Psicología Evolutiva II – 3 hs

Problemática Actual de los Adolescentes- 3hs Psicología

Técnica de Entrevista y Análisis de Grupos- 5hs

Axiología y Deontología Educacional – 3 hs

Psicología Social- 3 hs

Los programas del plan contenían referencias a la concepción de P.A y al objetivo de la formación. A efectos de ilustrar estos aspectos se seleccionaron dos de ellos para ilustrarlos. En el Programa de Didáctica y Técnicas de Estudio aprobado por Res.80, Acta N°33 de 1989 se establecía que el propósito de la asignatura era: “enfocar de manera nueva desde la perspectiva de la importancia que actualmente tiene la función del adscripto, como integrante

del equipo educativo del liceo “. Este objetivo vuelve a mostrar que el plan de estudio no estaba pensado para la Enseñanza Media sino para el desempeño en educación secundaria. Este aspecto se refuerza cuando nos avocamos a la lectura de los contenidos programáticos los cuales se titulan entre otros Unidad 1: “El liceo como dentro educativo” o Unidad 6: “Problemas más comunes en los liceos y papel del adscripto frente a ellos”. De acuerdo con lo que surge de los contenidos de la asignatura la meta consistía en abordar el estudio didáctico del perfil del adscripto desde el conocimiento principal de las funciones orientadora, administrativa, coordinadora e informativa. En el programa de Legislación de la Enseñanza y Derechos del Menor aprobado por Resolución 10, Acta 30 del 15 de mayo de 1989 aparece la referencia a la concepción al perfil y a la función del Adscripto y el porqué de la necesidad de la formación jurídica. En sus fundamentos establece que :”La naturaleza particular de los cometidos del Adscripto de Enseñanza Media (nótese que no se refiere exclusivamente a Secundaria), su estrecha relación con el alumno y la problemática que lo afecta requiere de una sólida formación del tipo (...) del programa de estudio(...)” Por otra parte manifiesta: “El Adscripto desenvuelve su operatividad frente a la Dirección , el cuerpo docente , el alumnado, los padres, escucha , informa, asesora, orienta, conforta, ayuda , enseña”.

La puesta en marcha de la carrera se habilita por Resolución N°11. Acta 15 del 2/3/89. La misma se fue instrumentando a medida que se fue poniendo en práctica el plan de estudio. De la información documental recabada se extrae que al iniciarse la formación de grado no se tenían previstos aspectos tales como: la titulación, la práctica docente prevista en el plan y la inserción profesional y laboral luego del egreso. Con respecto a la forma de acreditación tampoco se estableció en el plan de estudios cuál certificación se iba a otorgar a los egresados al momento de culminar la carrera. Este aspecto se ve reflejado en la Resolución N°3, Acta N°3 del 3/2/92 resultado de la consulta elevada por la Inspectora encargada del Departamento estudiantil de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD) la cual solicita se determine qué tipo de documento (Título o certificado) se le entregará a los egresados de la formación de Adscriptos. De la parte expositiva de la Resolución resulta que la Inspección de funcionamiento de la DFPD sugiere se le otorgue el Título de Ayudante Adscripto a quienes culminen por: “tratarse de una carrera cuyo currículum responde a una especialidad científicamente orientada, sistemática y con una fundamentación técnica” En base a dichos fundamentos el CODICEN resuelve en el año 1992 que el documento a emitirse a los egresados será el Título de Ayudante Adscripto el cual se otorgaba en las mismas condiciones que las restantes especialidades rezando en el documento material: Profesor de Enseñanza Media en la

especialidad Ayudante Adscripto. En cuanto a la práctica docente requerida por el plan tampoco hubo previsión. Es por esa razón por Res.Nº14 Acta Nº43 del 8/7/91 se encomendó al ex Consejo de Educación Secundaria que adoptara medidas para que los estudiantes hagan la práctica en sus centros. Nuevamente la mirada del P.A es visualizada como una figura formada para el desempeño en el subsistema Secundaria y nuevamente no se prevé la presencia de la UTU como centro de enseñanza media habilitado para que los estudiantes realicen su práctica. Por último y con referencia al tema de la inserción laboral, al momento del egreso, la norma que se comenta disponía:

Se establecerá un convenio con Educación Secundaria a fin de que una vez egresado al Adscripto se le reconozca el derecho prioritario a ocupar cargos como tal en los institutos de este nivel. El plan propuesto tiene el propósito de dar a la función del Adscripto un valor por sí misma y no hacer de ella una mera etapa transitoria en la Carrera Docente, pero a la vez habilita para especializarse en un profesorado (...) La experiencia como Adscripto y como Profesor podría considerarse como mérito especial para cargos de docencia indirecta como es el caso de una Subdirección de liceo o instituto. (pág. 37)

Esta primera propuesta de formación de grado contenida en el llamado Plan 89 se mantuvo por cuatro generaciones y funcionó anualmente hasta 1993 año en que se discontinua y deja de ofertarse como carrera en el Instituto de Profesores Artigas (IPA). De la investigación documental no se pudo hallar Resolución que estableciera los fundamentos normativos y circunstanciales del cierre de la carrera. Si dicha norma existe en esta investigación no pudo ser encontrada por lo que se podría entender, en el caso de que dicha norma no existiese, que el cierre de la carrera pudo haberse realizado en los hechos y a través de alguna comunicación formal al IPA. Según consta en Expediente Nº10373 /06 de CES la última generación de esta especialidad fue la del año 94 habiéndose impartido a cuatro generaciones con los siguientes datos de egresos al año 1996: Generación 90: 10 egresados, Generación 91: 25 egresados, Generación 92: 33 egresados, Generación 93: 20 egresados, Generación 94: 28 egresados.

De acuerdo de la información recabada en Expediente Nº2021-25-1-005555 de CODICEN y aportada por el actual Consejo de Formación en Educación la carrera de P.A permaneció activa hasta inicios del siglo XXI y según se informa en la plataforma del IPA correspondiente al Plan 86 se encuentran registros de ingreso hasta el año 2001 inclusive.

Asimismo, informa que al año 2021 existen 261 egresados de este Plan de estudios siendo el último egreso registrado de fecha 26 de diciembre de 2005.-

Respecto a la dimensión carrera docente de P.A y sus previsiones normativas y documentales durante el período que transcurre entre 1986 y 1989 se analizarán los siguientes documentos: Ordenanza 28 R.I 34/218/78 del 18 de diciembre de 1978 (Estatuto del funcionario docente anterior al año 1986), la Ley de Educación N°15739 del 2/3/ 1985, Resolución N°1, Acta Ext. N°19 del 7/3/1986 (Estatuto del Funcionario Docente), Carpeta N°927 de 1987 Repartido N°161 de Noviembre de 1987 del Poder Legislativo.

La situación funcional de P.A en los comienzos del año 1985 enfrentaba una situación normativa compleja. Desde el ingreso de la figura al sistema educativo no se tuvo claridad para definir normativamente su perfil, su carrera docente y los requisitos para su desempeño. Es por ello que se requirió de recaudos normativas al momento de poner en la agenda el tema de la profesionalización de esta figura algunos de los cuales debieron transitarse a nivel del Poder Legislativo. La primera de esas normas a consignar, no específica para P.A, pero fundamental para el sistema educativo en democracia fue la Ley de Educación N°15739 del año 1985. Dicha ley creó la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como un Ente Autónomo con personería jurídica cuyo órgano jerarca es el Consejo Directivo Central (CODICEN) y que se componía a su vez por tres órganos desconcentrados nominados: Consejo de Educación Primaria (CEP), Consejo de Educación Secundaria (CES) y Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). Esta ley derogó a la N°14.101 lo que brindó una nueva concepción a la educación y al sistema educativo uruguayo. La ley de educación N°15739 llamada Ley de Emergencia a la postre se mantuvo vigente hasta el año 2008 y fue modificada recién por la ley N°18.437 de ese año. La Ley N°15739 le otorgaba al CODICEN la potestad de aprobar el Estatuto del Funcionario Docente de la ANEP (EFD) y en su Capítulo VII) determinaba los lineamientos generales a tener en cuenta a la hora de aprobarlo. Desde su aprobación y hasta el 7 de marzo de 1986 fecha en que por Res. N°1, Acta Ext. N°19 del 7/3/1986 de CODICEN se aprueba el nuevo estatuto del funcionario docente la carrera de P.A se siguió rigiendo por la llamada Ordenanza N° 28 de fecha 18 de diciembre de 1978, del CONAE (denominación del anterior Ente y órgano directivo de la Enseñanza en Uruguay). En dicha norma no estaba prevista una carrera docente específica ni general para P.A. El sistema de carrera para los docentes en dicho estatuto se determinaba por ascenso en el escalafón, el cual se integraba por docentes denominados por el mismo como GRADUADOS (en mayúscula por así aparecer en dicha norma). La condición de docente graduado habilitaba el ingreso al escalafón docente y

se adquiría a partir de la designación hecha por el órgano jerarca (art. 4°). Esta graduación permitía el ascenso en el escalafón y la estabilidad en el cargo. Según surge del Complemento 2 de la Ordenanza 28 se otorgaba el carácter de efectivo (carácter permanente) del cargo a los docentes graduados. Esta posibilidad no se preveía para el caso de P.A. La figura en esta ordenanza era denominada Maestro o Profesor Adscripto a la Dirección y se lo consideraba en la categoría docente desempeñaba de funciones de docencia indirecta (art. 9°). Se establecía que su desempeño era de carácter interino (no permanente) por lo cual se truncaba la posibilidad de realizar una carrera docente escalafonaria como P.A. (art. 17.3) La graduación se disponía para los docentes de docencia directa y solo en el caso de que P. A tuviese también esa condición podía obtener los beneficios económicos del grado, pero no así del cargo (art. 18.4). Del Anexo de esta norma se extrae que la figura de P.A solo podía alcanzar el grado 2, sin embargo, se preveía la figura de jefe de Turno de P.A que podían alcanzar los grados superiores, pero no se identifica en la ordenanza ni perfil del cargo y ni cómo se llegaba a ocuparlo. Esta ordenanza no se adecuaba ni era conteste en sus previsiones normativas con lo previsto por la recientemente aprobada Ley de Educación N°15739 ya sea en cuanto a la vigencia de ese Estatuto ni a lo previsto para P.A en dicha ordenanza. En 1986 por Resolución N°1, Acta Ext. N°19 del 7/3/1986 de CODICEN se aprueba el nuevo Estatuto del Funcionario Docente. El nuevo Estatuto tampoco estableció en forma clara y concisa la reglamentación de P.A y su carrera docente. Según esta norma la posibilidad de efectivizarse (ejercer la docencia en forma regular y estable) y realizar una carrera docente escalafonaria para P.A no estaba prevista. El artículo 6° de la norma referida disponía que la efectividad se adquiría por concurso entre egresados de los institutos de formación docente o entre personas que hubiesen obtenido revalida del título o entre personas calificadas en concurso de oposición libre para los cargos de Profesor de educación media, maestro técnico de educación media o Profesor Especial de Educación Primaria o Técnica siempre que no estuviesen dispuestos a concursar egresados de los Institutos de Formación Docente. Esta previsión taxativa dejaba fuera de la posibilidad de concursar, de ingresar al escalafón y por ende de la posibilidad de efectividad a P.A por lo que se continuaba previendo que su desempeño fuese en carácter interino o suplente. El artículo 12.3 de la norma preveía un subescalafón por circunscripción y por subsistema para los Ayudantes Adscriptos (denominación dada en este artículo a la figura P.A) que de acuerdo a las previsiones normativas se traducía en un mero ordenamiento registral. Asimismo, la norma delegaba en los Consejos respectivos la reglamentación de la función siendo que por ser materia estatutaria debería como competencia de CODICEN. En el artículo 15.5 se determinaba la carga horaria de desempeño la cual era de 24 horas teniendo este artículo la peculiaridad de que se

cambia la denominación dada en el art. 12 nombrando a P.A como Profesor Ayudante Adscripto a la Dirección (denominación dada por el anterior estatuto). Asimismo, el artículo 22, que encomendaba a la dirección del centro la determinación del turno vuelve a cambiar la denominación nombrándolos como como Adscriptos a secas. En esta nueva normativa deja de aparecer la figura de jefe de turno de Adscripto existente en el anterior estatuto el cual podía alcanzar grados superiores al grado 2. Como se estableció anteriormente la forma de ingreso a la efectividad y por ende al ascenso en la carrera como docente en la ANEP era preceptivo y solo se podía obtener por concurso. El art. 6, excluía de esta posibilidad a P.A., sin embargo, en el Capítulo VII) de dicha norma al establecer los requerimientos para el ejercicio de la docencia en efectividad se dispone en el literal c) del artículo 26.1 el ingreso de P.A de acuerdo con lo previsto en los literales a y b). La previsión normativa de estos literales vuelve a no habilitar el concurso para P.A en la medida que los mismos preveían condiciones para concursar que esta figura no tenía tales como acreditar un título de egreso para concursar por la modalidad del literal a) o para concursar por el literal b) en tanto el mismo era taxativo, por lo que un concurso para estos cargos quedaba atado totalmente a la asignatura de docencia directa que los docentes en funciones de P.A revistieran. Por otra parte, este estatuto tampoco especificaba la forma de calificar a estos docentes, solo alude vagamente en el art. 42.1 a una forma de calificación por parte de la Dirección del centro para la aptitud docente y en el art. 49 para la actividad computada. La norma no reguló a nivel legal ni estatutario en forma clara la situación funcional de P.A por lo que para enmarcar normativamente este tema se acercó al Parlamento un proyecto de ley para regularizar en sus cargos mediante concurso de méritos y oposición a P.A y ayudantes preparadores. Según consta en Carpeta N°927/87 – Repartido N°161/87 del Poder Legislativo, artículo 1° se proponía modificar el artículo 19 de la Ley N°15.739, intercalándose entre los numerales 4° y 5° el siguiente numeral:

Proveer mediante concurso de méritos y oposición los cargos de profesor adscripto y ayudante preparador. El mismo dará derecho a la efectividad. Por vía de excepcionalidad se establece por una única vez, a la promulgación de esta ley, la regularización de los actuales profesores adscriptos y ayudantes preparadores, mediante el siguiente procedimiento: a) concurso de mérito entre quienes tengan no menos de quince años de antigüedad en el cargo. b) Concurso de mérito y oposición para quienes tengan menos de quince años de antigüedad en el cargo. El CODICEN reglamentará las condiciones que deberán satisfacer los concursantes para clasificarse”.

Esta modificación apuntaba a adecuar la normativa vigente a fin de habilitar la regularización de P.A ya que hasta ese momento no tenía una base jurídica específica para la efectivización de sus cargos en la ANEP. Este proyecto no terminó transformándose en ley en tanto que se optó por otra vía normativa para su solución en tanto que la ley N°15739 habilitaba a CODICEN a realizar, a nivel reglamentario y a través de resoluciones emanadas por dicho órgano, normas específicas para regularizar la situación de sus funcionarios. En este sentido se encomendó a Secundaria habilitar a que los docentes que venían cumpliendo funciones fueran llamados a concursar para lograr su efectividad. Dichos Concursos se reglamentaron en ese subsistema por Circular N°1832/87 la cual contiene el Reglamento para el Concurso de Oposición y Méritos entre egresados de los Centros de Formación Docente para Educación Secundaria para el ingreso a cargo de Profesor Adscripto (EFD 26. Inc. C). De la lectura de dicha norma extraemos que dado que no existían egresados de la especialidad Adscriptos la parte de oposición de los Concursos fueron sin especialización temática y sin tomar en cuenta el perfil de la función a desempeñar salvo una prueba sobre conocimientos jurídicos y administrativos. Se concursaba por la asignatura que cada docente impartía en Ed. Secundaria y se establecía una prueba con temas que referían a la especialidad de cada asignatura. El artículo 12 disponía como oposición la realización una prueba escrita de información que versaba sobre el programa correspondiente a su especialidad (Biología, Dibujo, Matemática, etc.) y un examen oral sobre temas jurídicos -administrativos. Asimismo, se establecía el dictado de una clase sobre un fragmento de 40 minutos. En este concurso no se estableció ninguna prueba de nivel acreditante respecto al desempeño del perfil del adscripto tal como se estaba elaborando en los planes de estudio para la formación de grado en la época. Este detalle normativo sirve de insumo para visualizar lo complejo de la situación funcional de P.A en la ANEP y la dificultad a la que se asiste en la delimitación y comprensión de la figura por parte de los distintos actores educativos para su abordaje unívoco. Esta forma de mecanismo de concurso es conteste con lo informado por el informante calificado denominado S.2 cuando ejerció la tarea de P.A en este período:

(...) recuerdo cuando entré a la adscripción. Éramos adscriptos a la asignatura, entonces, teníamos como principal función trabajar para fortalecer la continuidad educativa. Cuando faltaba un profesor el adscripto concurría a clase y daba clases de su especialidad. Luego ese perfil se fue modificando. Pasó de ser un profesor adscripto a la asignatura a un profesor adscripto a la dirección.

Visto desde el análisis de los documentos, se puede inferir que estos concursos oficiaban como legitimador de la tarea de los P.A que ya venían desarrollando la función con el fin de sanear la situación laboral de estos previo al ingreso de los egresados de los cursos de formación de grado y a efectos de evitar un probable desajuste funcional y laboral a nivel del colectivo.

1.2. Segundo período. (1995-2002). La formación de grado en el nuevo plan de estudios y el Nuevo Estatuto del Funcionario Docente

A partir del año 1994 la oferta académica para la formación de grado de P. A dejó de impartirse en el Instituto de Profesores Artigas. Ese año el Uruguay se encontraba inmerso en la dinámica de las elecciones nacionales y del cambio de autoridades gubernamentales del año 1995. El nuevo gobierno asumió con una impronta reformista plasmada en los objetivos en la ley de presupuesto de la ANEP para el quinquenio 1995-2000. Según Lanzaro (2004) la política impulsada permitía articular los tres ejes reformistas incluidos en dicha ley: “el mejoramiento de la calidad educativa (variable asociada a la formación docente), el fortalecimiento de la equidad (expresada en una política de becas focalizada en los estudiantes de más bajos recursos) y la dignificación de la profesión docente” (p.20). Estas consignas destinadas y vinculadas a la formación y a la profesión docente no quedaron encuadradas únicamente en propuestas de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD). La reforma educativa promovida a partir de 1995 alcanzó a todo el sistema educativo y estuvo bajo la égida de organismos paralelos financiados por órganos internacionales (BID, BM). Estos órganos internacionales imponían, a los países de esta región, no solo estos organismos paralelos sino también líneas de acción condicionantes. Sin embargo, en este contexto es de destacar que la reforma educativa de 1995 se inició con el apoyo político de todos los partidos políticos con representación en el Parlamento, así como la de algunos sectores y actores del sistema educativo uruguayo. No obstante, durante su desarrollo, fue puesta en tela de juicio y rechazada a su vez por otros actores sociales principalmente por su carácter de reforma con condicionamientos y financiación externa lo cual era visualizado como una imposición que impedía en muchos casos la participación de actores locales. En este contexto se reformula la formación inicial de grado de P.A y se discontinúa como oferta educativa, a partir del año 1994, el llamado Plan 89. La decisión de su discontinuidad no tuvo previamente ningún tipo de evaluación respecto a su

implementación y la inserción laboral de sus egresados. Se discontinúa el plan de estudio la formación de grado, pero no se cierra definitivamente. En este sentido y de acuerdo con los documentos analizados se propone seguir con la línea de formación de P.A como dimensión para su profesionalización por parte de la DFPD con sede en el IPA. El desarrollo de este apartado en consonancia con la propuesta metodológica presentada extraerá la información a analizar de lo aportado por el informante calificado S. 1 y de los hallazgos documentales clasificado por año, tipo de documento y órgano emisor y que forma el siguiente corpus:

1996: Res. 607/96 de DFPD (Expediente N° 4475/96), Circular 2270/96 de CES

1997: Res.N°11, Acta 51 del 5 /8/1997 CODICEN, Acta 41 de junio de1996 (Proyecto de Rendición de Cuentas de CODICEN)

1998: Res.43, Acta 27 del 7/05/1998 CODICEN

1999: Res. 49, Acta 12 del 2/3/1999 CODICEN, Res. 49, Acta 77 del 21/10/99 CODICEN, Oficio 1490/99 IPA, Expediente N°6792/99 CODICEN

2001: Res.11, Acta 31 del 7/6/01 CODICEN

2002: Res.7, Acta 1 del 15/1/02 CODICEN

Por Resolución N°607/96 del año 96 la ex Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente se aboca a proyectar un nuevo curso para Ayudantes Adscriptos encomendándole dicha tarea a una Comisión creada a tales efectos. Dicho plan se diseña en la órbita del IPA (centralizado) y son sus autoridades algunas de las llamadas a trabajar en dicha Comisión. Es de destacar que en este período uno de los ejes principales de la política reformista era la descentralización y así quedó plasmada con la creación de los Centros Regionales de Profesores en el interior del país. Sin embargo, la formación de P.A quedo limitada a Montevideo y ofertada únicamente por el IPA, no por impulso de esta institución sino por decisión de la DFPD ya que, de acuerdo a la informante calificada S.1: “El mantener una formación específica, respondía a las directrices de la Dirección de Formación Docente y no a la Dirección del Instituto de Profesores Artigas “.

La Comisión referida estuvo integrada con Profesores del ex Consejo de Educación Secundaria y nuevamente, como en el plan anterior, se piensa la propuesta atada a la inserción laboral en este subsistema, pero no en UTU. Si bien la titulación de P.A habilitaba para el ejercicio de la tarea en la Enseñanza Media no se requirió la presencia de este último subsistema ni su aporte para esta reformulación. Esta Comisión estuvo destinada únicamente a desarrollar

y diseñar un nuevo currículum para el nuevo plan de formación conjuntamente con la elaboración de sus programas. Sin embargo, la misma entendió necesario, antes de plantearse el estudio del currículum del curso de Ayudantes Adscriptos vigente, definir un perfil para la función. Según consta en la propuesta de currículum para la especialidad elaborada por la Comisión designada a tales efectos (en Expediente. N°10373/06 de CES) se delinea un perfil para la función el cual reafirma la calidad de funcionario docente de P.A y como un integrante del equipo liceal que se relaciona con diversos actores del quehacer educativo. La Comisión entendió que la figura tenía una función orientadora, colaborativa y de gestión entendiendo a la tarea administrativa solo como tarea de apoyo necesaria para el proceso educativo del alumno y su conocimiento. Se estableció como objetivo general de la especialidad el contribuir al mejoramiento de la calidad educativa de los centros de Secundaria, lo cual continua con la línea de una propuesta destinada a ese subsistema de educación y no a la Enseñanza Media en general que incluya a UTU. Como resultados esperados, al finalizar la formación se planteaba que los egresados fueran capaces, entre otras cosas, de planificar y realizar acciones pedagógicas dentro y fuera del aula que contribuyeran a la formación integral de los alumnos liceales. A su vez que pudiesen manejar técnicas que le permitieran realizar una detección de asuntos relacionados con la problemática del adolescente y sus grupos para poder hallar soluciones adecuadas.

En cuanto a la currícula nuevamente se propone un curso de dos años esta vez en carácter experimental que debería ser evaluado durante los dos años de implementación y antes de una posible extensión a los centros del interior del país. La modalidad de cursado se establecía como presencial – mixta lo que implicaba que se conformaría el plan con asignaturas y talleres. La comisión propuso a su vez la realización de acciones complementarias entre ellas la reforma de la Circular N°1625/79 (aún vigente), un curso de formación de tutores para la práctica docente como pilar de la propuesta (el cual no se llevó a cabo) y una evaluación de la experiencia tanto a nivel de la instrumentación del curso como del impacto a nivel institucional. De acuerdo con las cifras informadas por Ed. Secundaria y referentes a una posible inserción laboral y en tanto que se preveía la realización de una práctica docente que implicaba preparación de los “Adscriptos Tutores” la comisión sugirió un tope de ingreso de 50 estudiantes para cursar el primer año del Plan. Al momento de presentación de la propuesta se informa en el expediente que Secundaria tenía 1042 P.A en funciones de los cuales 99 eran egresados de la especialidad.

De acuerdo con la Resolución N°11, Acta N°51 del 5 de agosto de 1997 el CODICEN aprueba los lineamientos generales del currículum propuesto por la Comisión y se le encomienda

a la misma elaborar en un plazo de 30 días una nueva propuesta que contenga una organización semestral del plan con los programas correspondientes al mismo y sus respectivas cargas horarias. En 1998 por Resolución N°43, Acta 27 del 7/5/98 se aprueba en este sentido la organización semestral del Currículo de la especialidad Ayudante Adscripto en IPA con sus respectivas cargas horarias y programas de asignaturas. De esta organización surge que la carrera vuelve a tener una duración de 2 años con el siguiente diseño curricular semestral:

Primer año:

Primer Semestre:

Asignaturas: Historia de La Educación (3h), Psicología del Adolescente (3h), Sociología I(3h), Pedagogía I (3h), Didáctica /Práctica Docente I (3h)

Talleres: Informática I (20h), Sexualidad y Adolescencia (20 h), Sensibilización a lo expresivo (20h), Análisis y Producción de Textos (20h)

Segundo Semestre:

Asignaturas: Psicología de la Adulthood (3h), Sociología 2 (3h), Pedagogía 2 (3h), Legislación de la Enseñanza y Derechos del Menor(3h), Gestión y Administración Educativa (3h), Didáctica /Práctica Docente 2(3h)

Talleres: Informática 2 (3h), Comunicación y Relaciones Interpersonales (3h), Uso de Medios(3h)

Segundo año:

Tercer Semestre:

Asignaturas: Sociología de la Educación (3h), Psicología del Aprendizaje (3h), Pedagogía (3h), Investigación Educativa (3h), Didáctica Práctica Docente 3 (3h)

Talleres: Problemática Actual del Adolescente (20 hs), Problemática de Hoy. ¿Cómo abordarlo? Violencia, Droga y alcohol (20h), Orientación para la Profesión (20 h)

Cuarto Semestre:

Asignaturas: Psicología Social (3h), Sociología de la Educación 2 (3h), Psicología del Aprendizaje (3h), Didáctica /Práctica Docente 3 (3h)

Talleres: Técnicas de Aprendizaje (20h), Liderazgo: Animación cultural, juegos y entretenimiento (20 h), Agresividad y Violencia en las relaciones pedagógicas (20h)

Nuevamente los programas del plan contenían referencias a la concepción de P.A y al objetivo de la formación. A efectos de ilustrar estos aspectos se seleccionaron los tres programas de Didáctica -Práctica Docente para ilustrarlos. En el Programa de Didáctica -Práctica Docente I aprobado por la resolución referenciada se establecía que el propósito de la asignatura era la sensibilización del alumno frente a la problemática de la educación, la reflexión sobre la realidad educativa y la comprensión de los factores que inciden en la formación de los educandos. En Programa de Didactia – Práctica Docente II se establecía que dada la importancia que tenía la función de P.A en el centro educativo el objetivo del curso apuntaba a que el alumno al culminarlo fuese capaz de conocer el funcionamiento de un centro educativo de Ed. Secundaria comprendiendo las interrelaciones que deben existir entre los recursos educativos y su relación con los restantes funcionarios. Por último el Programa de Didáctica - Práctica Docente III apuntaba a que al finalizar el curso el alumno conociese la función de P.A como integrante del equipo liceal y como agente motivador de cambios en la calidad educativa dominando los aspectos relacionados con el apoyo a la gestión planificando y ejecutando actividades tendientes a ampliar el tiempo pedagógico de los alumnos.

Con esta base es que a partir del año 1999 comienza a impartirse la carrera con un nuevo Plan de estudio. Una vez más la oferta educativa es brindada exclusivamente por el Instituto de Profesores Artigas y tal como se dio en el Plan anterior algunos aspectos se fueron implementando en la marcha. La propuesta de la Comisión sugería un cupo máximo de 50 alumnos sin embargo de acuerdo a los documentos analizados las inscripciones superaron dicho cupo (en esta primera instancia se inscribieron 413 personas) por lo cual debió implementarse mecanismos de selección. Es por ello que por Res. N° 49, Acta N°12 del 2 /3/99 el CODICEN estableció dichos criterios estableciendo en su parte expositiva que este Plan no fue concebido como un mecanismo de formación en servicio ni de reconversión y en tanto que la Administración tenía como prioridad satisfacer la demanda de formación inicial para proveer de docentes titulados a los subsistemas fundamenta su selección en dar oportunidades de formación a nuevas generaciones. Luego de estudiar los perfiles académicos de los inscriptos entendió que el ingreso a este Plan quedara limitado a estudiantes bachilleres. Con referencia a las pautas de evaluación y pasaje de grados fueron aprobadas por Res. 49, acta 77 del 21 /10/99 con las sugerencias remitidas por Oficio 1490 /99 del IPA luego de puesto en marcha y durante la implementación de los cursos. De esto da cuenta la informante calificada S1:

(...) en mi época como Directora, se puso en marcha el Plan de formación para Profesores adscriptos 1999 cuya elaboración se inició en el año 1998. A diferencia de muchas matrices de formación disciplinar, introdujo por un lado la formación de carácter semestral (...) Por su novedad y además, por la innovación en cuanto al carácter de la formación semestral, al finalizar cada semestre, los docentes compartían una sala común y se evaluaba en general el desempeño de los estudiantes y del curso, rindiendo los alumnos en dos instancias anuales. Si por alguna razón, un curso no había completado sus bases formativas, se procuraba ajustar e introducir los objetivos propuestos en el siguiente curso.

Esta segunda propuesta de formación de grado se mantuvo activa hasta el 2002 año, en el que por Res.Nº7, Acta Nº1 del 15/1/2002, el CODICEN resuelve de acuerdo al numeral 1 de dicha Resolución:” Establecer que para el año 2002 no se abrirán en la órbita de la DFPD los cursos correspondientes a la formación de docentes Ayudantes Adscriptos.” Los fundamentos normativos y circunstanciales en extenso del cierre de la carrera constarían en Expediente. 2001-25-1-008698 el cual no pudo ser ubicado por la Administración para su consulta en detalle por la suscrita. Sin embargo, de la parte expositiva de la Resolución referenciada se extrae parte de los mismos. De allí surge que la solicitud de cierre de cursos es promovida por el CES. Los motivos por los cuales el CES solicita la no apertura de los cursos (que en realidad era una carrera de grado) refieren a que dicho Consejo entiende como preocupante la situación de que se estén formando docentes para desempeñarse como P.A sin que se disponga de una expectativa cierta de trabajo, por lo menos en lo que respecta a su Subsistema. Este argumento, el cual consta en la parte expositiva de la resolución de CODICEN referida, coincide con la mirada de la Informante calificada S.1:

(...) en los Consejos de Educación Media, especialmente en Secundaria, se manifestó que los cupos de adscriptos ya se encontraban cubiertos por lo que no era aconsejable continuar con esa formación que no aseguraba en el egreso la ocupación laboral. Este argumento fue muy discutido, veía la formación como formación para un oficio atado a un carácter eficientista que no se condecía con la formación de un profesional.

De la resolución referida se extrae que se solicitó información al Consejo de Educación Técnico Profesional el cual en su informe expresa que habiendo realizado una evaluación entendía que, atendiendo a la cantidad de egresados y al número de eventuales egresos, recién

en el año 2004 se podría requerir la formación de nuevos P.A. La entonces Dirección de Formación Docente, encargada de impartir los cursos no hizo objeciones al cierre del curso (carrera) pero estimó pertinente que sin embargo se implementará una formación para P.A en funciones que no contarán con título habilitante a través de una modalidad semipresencial. Basado esto elevó esa propuesta. El CODICEN avaló esa propuesta y resolvió el cierre de la oferta educativa explicitando los mismos motivos que expuso la informante S.1. Dichos fundamentos lucen en el Considerado I) de la resolución referida, y expresan que el planteamiento de cierre es atendible debido a que debe tenerse “en cuenta las necesidades del servicio al momento de establecer planes y carreras en la órbita de esta administración “. El Considerado II) a su vez, vislumbra la instrumentación de la política hacia P.A a partir de ese momento manifestando que el CODICEN tiene para su estudio la propuesta elevada por la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente a través de la cual se formaría a aquellos Adscriptos en servicio que carecieran de título habilitante. Esta disposición redactada en tiempo verbal futuro delinea una posible propuesta de instrumentación pero que al momento del cierre de la carrera aún no había sido formulada. Lo que se extrae a prima facie de este contenido documental es que se inicia una nueva etapa donde la formación de P.A, a nivel de los Institutos de Formación Docente ya no se brindará y el eje a partir de ese momento será la capacitación en servicio como forma de profesionalización. Los fundamentos quedan enmarcados en las necesidades del servicio y es a través de esta norma y de los argumentos allí contenidos que se da por finalizada la formación inicial de grado para P.A en la órbita de Formación en Educación. De acuerdo de la información recabada en Expediente 2021-25-1-005555 y aportada por el actual Consejo de Formación en Educación al año 2021 existen 170 egresados de este Plan de estudios (1999) siendo el último egreso registrado de fecha 10 de febrero de 2005.-

Respecto a la dimensión carrera docente de P. A. Durante la vigencia de la ley de Educación N°15739 el CODICEN de la ANEP aprobó por Resolución 9, por Acta N°68 del 20 de diciembre de 1993 el nuevo Estatuto del Funcionario Docente y es dentro de este marco que se configura una nueva regulación. Dado que P.A es un funcionario de docencia indirecta esta modificación influye en la regulación de su tarea y especialmente en su carrera laboral. El concepto de docencia indirecta se modifica respecto al estatuto anterior al incorporar a las actividades que implican la función la frase: “u otras ejercidas“ lo que en el caso amplía el área de actividad no limitándose la docencia indirecta sólo a la dirección, orientación y supervisión ejercidas por fuera de la relación directa enseñanza aprendizaje” como lo

establecía anteriormente. No obstante, este nuevo estatuto vuelve a sobrevolar la referencia al cargo sin detenerse específicamente en la figura. Como se realizó en el período anterior se seleccionan dentro del marco estatutario para el análisis los artículos que refieran o afecten a P.A. El Capítulo 1 en su artículo 1 detalla los requisitos para ejercer la docencia en Enseñanza Media en el caso que no se posea título docente. Allí se establece que en el caso deberá probar la idoneidad en la especialidad. Este capítulo no engloba a P.A ni tampoco lo menciona específicamente por lo que tampoco explica cómo se prueba su idoneidad para el ejercicio de la función sino posee título habilitante. Este detalle configura un aspecto no regulado a destacar debido a que P.A vuelve a quedar incluido dentro del concepto ejercicio de la docencia indirecta la cual según el artículo 2 se entiende como “las actividades que impliquen funciones de dirección, orientación y supervisión, u otras ejercidas fuera de la relación directa enseñanza-aprendizaje” Es dable aclarar que este nuevo Estatuto no modifica, en su gran mayoría, las previsiones respecto a la carrera docente establecidas en el Estatuto del año 1986. Sin embargo, al haber ya egresados del Instituto de Profesores Artigas en la especialidad la posibilidad del concurso entre titulados comienza a hacerseles aplicable al quedar incluidos en las previsiones del artículo 26 que prevé el uso de las tres modalidades para adquirir la efectividad (concurso de méritos únicamente habilitado para egresados), oposición y méritos u oposición. A su vez, al haber egresados, aquellos P.A con título habilitante, aun siendo interinos pasan a tener la posibilidad de percibir el 100% de la diferencia de grado según su antigüedad (art.26.1). Uno de los puntos más importantes y eje a su vez de esta tesis es la carrera docente. Tal como se estableció para esta investigación la carrera docente incluye la posibilidad de ascenso y de ser calificado. Dadas las previsiones estatutarias. para el caso de P.A. se presenta la situación de que éstos no cuentan con supervisión específica de las Inspecciones, sino que solo cuentan, a diferencia de los docentes de aula con el informe de la Dirección del Centro donde trabajan (artículo 41.2). Por tanto y de acuerdo con lo establecido en el estatuto en su artículo 40 para el caso de tener que evaluar su ineptitud la Junta de Inspectores debe hacer una declaración expresa la que se basará, en principio únicamente en el juicio del Director. Las previsiones para la calificación que permiten el desarrollo de la carrera docente se encuentran bien delimitadas para las profesoras y los profesores de docencia directa y en el caso de la docencia indirecta para los cargos de Director y Subdirector tal como se encuentra establecido en el art. 47. Sin embargo, para P.A esto queda previsto como algo residual e incluido en “otros con funciones de docencia indirecta” los cuales, como se determinó ut supra, obtienen su calificación “en base a las Inspecciones que se le practiquen en sus reparticiones o en su caso en base a los juicios que emita el jerarca del servicio en que se desempeña”. Esta previsión refuerza lo comentado

en tanto que las Inspecciones a las que se aluden son realizadas a la Institución y llevadas a cabo por los Inspectores de Institutos y Liceos en el caso de Secundaria y por los Inspectores Regionales en el caso de UTU lo cuales sólo califican al Director.

Como se estableció la carrera docente conlleva la ascenso, en este caso se efectivizaría en principio a través del ascenso vertical en el escalafón en el subescalafón para P.A de acuerdo al artículo 12.2. El ascenso en este subescalafón requiere de la obtención de un determinado puntaje que se compone de los ítems: aptitud docente, antigüedad y actividad computada. En la aptitud docente la calificación se vuelve primordial para el ascenso por lo que la importancia para la carrera docente de este ítem queda reducida al juicio que pueda tener el Director del establecimiento en los aspectos que se reseñan en el artículo 42.2 que deja fuera la eventualidad de que exista o se cree una Inspección específica para evaluar a P.A. elemento importante para el desarrollo y promoción durante la carrera funcional.

1.3. El tercer período (2003-2019). El fin de la formación de grado como dimensión profesionalizante y la adecuación normativa del perfil y la función como componente clave para la profesionalización de P. A.

En el transcurso de este período se produce un cambio de gobernanza en el país con el avènement del primer gobierno progresista en el Uruguay. El nuevo gobierno propuso nuevos lineamientos a la Política Educativa para el quinquenio 2005-2009. Fundamentaba que en los últimos años se había mantenido el mismo modelo educativo y por tanto se hacía necesario un cambio que se adecuara a las nuevas realidades planteando una reorientación en la gestión e impulsando la creación del Sistema Nacional de Educación Pública basada en más recursos y mayor descentralización. Dentro de los lineamientos de política de ese quinquenio se encontraba la de atender la situación del personal educativo mediante la concreción de algunos aspectos por parte de la ANEP. De acuerdo con lo que surge en Espiga (2008) la idea era:

(...) reestructurar el organigrama de forma tal que se clarifiquen funciones y status de los docentes, y constituir al concurso como medio de acceso y ascenso en la carrera.

(...) Este gobierno encuentra clave poder universalizar la formación docente ya que buena parte de los docentes actuales de Secundaria no cuentan con la titulación

correspondiente. Además, se considera necesario que las prácticas en la formación sean en contextos acordes a donde luego los docentes comenzarán su carrera profesional. (pag.18)

La construcción de las políticas educativas durante este período tenía como barco insignia el fortalecimiento de la participación de distintos actores educativos principalmente las Asambleas Técnico Docentes (ATD) y los Sindicatos de la Educación. La participación de estos se tornaba clave en la construcción e implementación de las políticas a las que se aspiraba. Es por ello que, en este período, la influencia de estos actores educativos al impulso que se le podía dar al tema de P.A en la agenda se presenta como un componente relevante para el análisis de las mismas.

Durante el segundo gobierno progresista (2010-2015) se suma a la agenda de políticas de gobierno la implementación de los aspectos previstos en la ley de Educación del 2008 conjuntamente con la construcción de acuerdos interpartidarios en especial a nivel educativo. De acuerdo con Mancebo y Lizbona (2016):

Las políticas educativas del gobierno nacional y las de la oposición convergieron hacia contenidos mínimos orientados hacia la transformación de la educación nacional según un plan acordado, pero el nivel de autonomía de la ANEP y la acción de veto ejercida por algunos sectores sindicales operaron como frenos al desarrollo de las políticas convenidas a nivel partidario (p. 107).

Por otro lado, durante el tercer gobierno progresista entre 2016- 2019 las líneas de políticas educativas tuvieron como líneas de agenda a nivel de la formación docente la instrumentación de la Universidad de la Educación y para el caso de Enseñanza Media la instrumentación del sistema de protección de Trayectorias educativas por lo que el tema de esta tesis tampoco tuvo fuerte presencia. Tomando en cuenta este contexto y tal como se trabajó en los períodos anteriores para el desarrollo de este apartado se extraerá la información a analizar de lo aportado por los informantes calificados S.1, S. 2 y S.3 y de los hallazgos documentales que forman el siguiente corpus clasificado por año, tipo de documento y órgano que lo expide:

2007: Censo Nacional Docente- ANEP

2008: Resolución N°20; Acta 1 del 29/1/2008 CODICEN

2010: Informe de la ATD Nacional de la Mesa Permanente ATD- CES

2011: Considerado del Acta N°30 del 8 /9/2011 –CFE, Resolución N°8, Acta 34 del 29/9/11 – CES, Resolución 20, Acta N °25 – CES, Expediente 5-11843 /2011- CFE, Informe de la ATD Extraordinaria del CFE

2012: R.C 74/1/12 CES

2013: R:C Acta 38/4/13 CES

2014: Res 34, Acta 34, del 12/6/14 CES

2015: Expediente N°3/7531/15 del CES, Tratado N°120, Acta 58 del 15/10/2015 CES, FENAPES documento XV Congreso Nacional

2016: Expediente 2016-25-5-005636 del CFE, Res. 55, Acta N°7 del 16/3 /2016 CES

2018: Informe Comisión N°4 ATD UTU

2019: Resolución N°2075, Acta N°207 del 30 de julio de 2019 del CETP, Expediente N°5153/2019 del CETP

Como se estableció en el subcapítulo precedente, de acuerdo con lo que surge de los documentos reseñados y de la información dada por los informantes calificados, a partir del año 2002 la formación de grado específica para P.A se discontinúa definitivamente. Según surge del Expediente N°2001-25-5-008698 a instancias del Consejo de Educación Secundaria, el CODICEN de la ANEP entendió que para el año 2002 no se abrirían, en la órbita de la DFPD: “los cursos correspondientes a la formación de Ayudantes Adscriptos” según lo dispuesto por Resolución N°7, Acta N°1 del 15/1/2002.

De acuerdo con los documentos estudiados entre los años 2003 y 2019 la formación de P.A se centraría en la realización de cursos de actualización o capacitaciones en servicio, pero no de formación inicial de grado que permitiera acceder al título habilitante. En este período la promoción de la profesionalización a través de la carrera quedó detenida y fueron escasos los impulsos por parte de los diferentes actores educativos de poner en la agenda el tema de la formación de grado de P.A como dimensión a explorar para la profesionalización. Las propuestas halladas en los documentos analizados se centran en la promoción de cambios de normativas o de readecuación del perfil para el desempeño de la función, pero no se vislumbran impulsos al debate sobre la formación, más allá de algunas voces de docentes ejerciendo la función. A modo de ejemplo en el Censo de la ANEP del año 2007, en el apartado de comentarios sobre la actualización y profesionalización, surge la opinión de un P.A que expresa lo siguiente: “Como profesor adscripto considero que la especialidad en la que me desempeño

no es tomada debidamente en cuenta cuando se realizan cursos de capacitación y perfeccionamiento docente. Tampoco existe material bibliográfico específico referido a la especialidad” (pág. 200). Esta información, contenida en el documento de referencia, alude a una línea de política percibida desde el colectivo de P.A en cuanto a la necesidad de visualización de este docente como un profesional que requiere de actualización y formación para el desempeño de su labor. El Censo del año 2007 tiene la particularidad que de él no se pueden extraer mayores datos sobre P.A. Si bien se consulta respecto a su formación y se pregunta si el docente egresó de la especialidad P.A y si posee título habilitante luego no se hace ninguna alusión a esos datos quedando esta categoría sin tabular y expresada en un híbrido dentro de la categoría docencia indirecta. Este Censo tampoco permite extraer información respecto a titulados o no titulados de P.A ya que, si bien se consulta al respecto, luego no se procesa el dato. Este período se caracterizó por poner escasamente en la agenda el tema de la formación de P.A como dimensión de la profesionalización, volcándose los actores educativos a centrarse en redefinir o readecuar el perfil normativo como base. Si bien el tema de la formación docente, en general, continuó siendo un tema de agenda importante en las políticas para este sector, no lo fue para el caso de los P.A quienes no fueron incluidos en los procesos de redefinición de esas políticas en cuanto al tema de la construcción de una formación de grado dentro de la incipiente elaboración de los nuevos planes de estudio en este nivel. En este período tal como lo establece el informe Multipaís INEED (2015) la discusión de la formación inicial no tuvo el lugar predominante que tuvo en la década de los 90. Tal como se extrae:

la formación inicial de docentes no tiene el lugar excluyente que se le asignó tiempo atrás en el conjunto de las políticas hacia los docentes; ha dejado de ser la vía principal y casi única de introducir modificaciones en la formación de maestros y profesores. (pág. 47) se registran dos posiciones contrapuestas acerca del valor de la formación inicial y la titulación como requisitos de ingreso a la profesión docente: por un lado, una tendencia a complejizar y jerarquizar la formación inicial y los títulos correspondientes cerrando la posibilidad a otras titulaciones; por otro, una tendencia a desdibujar el valor de los títulos frente a pruebas de competencia (p.49)

Tal como se estableció los temas de política educativa en Uruguay transitaban sobre el eje de la participación de los diferentes actores educativos por lo cual la agenda se marcaba no solo a nivel gubernamental sino también a través de los restantes participantes entre ellos las ATD y/o Sindicatos de la educación. En este contexto se aprobó la nueva Ley de Educación

N°18437 y se elaboró y aprobó el nuevo Plan de estudio para docentes dentro del llamado Sistema Nacional Único de Formación Docente (SNUFD 2008). Este Plan contó con la voz de distintas comisiones que trabajaron en su creación estableciendo un nuevo perfil de egreso del profesional docente que tomaba como eje el vínculo dialéctico de la educación y la transformación social. Se entendió que ser docente supone un profesional con determinadas características centradas principalmente en el ser enseñante. Este plan reformuló la carrera y las especialidades de los profesorados, pero no tomó en cuenta la formación docente de P. A. De acuerdo con la información recabada este período se caracterizó, en lo que refiere a P.A, en intentar readecuar su perfil y su regulación normativa como eje profesionalizante por tanto los esfuerzos de los distintos actores se centraron en la promoción de esos aspectos. En este sentido son escasas las alusiones a las políticas de formación para P.A. Surge de los hallazgos documentales que hubieron pocas instancias de promoción al respecto , entre ellas surge una instancia a raíz de la solicitud de una estudiante para culminar la carrera de P.A en la cual el CFE por Considerado de Acta N°30 de fecha 8 de setiembre de 2011 fechado en Salto solicita al Consejo de Educación Secundaria y al Consejo de Educación Técnico Profesional que emitan un informe acerca del interés y pertinencia de abrir la carrera de Ayudante Adscripto. De esta solicitud no pudo hallarse en sede de la ANEP la respuesta ni el expediente que incluya los informes solicitados a ambos Consejos. Aun así, surge que en sede del CFE por Res N°1, acta N°34 del año 2011 del CFE ese Consejo impulsó la creación de un grupo de trabajo para la elaboración del perfil de P.A, previo a la realización de los concursos previstos que incluyó a la ATD de CFE en su integración. Si bien estos concursos se realizarían en ese subsistema y dado que los docentes de estas dependencias son la mayoría concomitantemente docentes de Enseñanza Media resulta interesante el aporte dado por la ATD de CFE extraordinaria del año 2011 con referencia a P.A, expresando en su informe:

los grupos de trabajo, encargados de elaborar el perfil de los cargos y las bases para los concursos de adscriptos (...) Solicitamos además encarecidamente, que los compañeros tengan en cuenta en su elaboración del perfil y bases para el llamado a concurso que:

- a. Todos los títulos otorgados por Formación Docente sean válidos como requisitos para aspirar a presentarse al concurso.
- b. Quienes en la actualidad están desempeñando cargos de docencia indirecta: adscriptos, (...), tienen que tener el derecho a postularse al concurso y no puede haber ningún tipo de requisito en las bases que se lo impida. En el entendido de que, han ingresado a sus cargos por los canales que la coyuntura del momento establecía como legales y han desarrollado una trayectoria, que ha sido

evaluada por las autoridades pertinentes; lo cual les otorga el derecho a probar su idoneidad en instancias debidamente diseñadas (pág. 21)

En sede del ex CES el tratamiento del tema fue trabajado por distintos actores educativos. La ATD de Secundaria en el Informe de su Mesa permanente de la XXVII Asamblea Nacional en Paso Severino realizada en marzo de 2010 trata el asunto de la profesionalización de P.A. Según consta en su introducción esta Asamblea se llevó a cabo previo a las primeras elecciones de Consejero docente para la ANEP y en vísperas de asumir el nuevo gobierno. De ella se extrae el siguiente pasaje ilustrativo:

Consideramos necesaria creación de una carrera docente en la especialidad Profesor Adscripto (...) Debe ser condición sine qua non para acceder a concurso de efectividad tener el título docente de Educación Media en la especialidad, expedido por la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. (...) remitiéndonos a lo expresado en la ATD de Solís 2009. (...) Rechazamos las políticas cursistas que atentan contra una verdadera formación, con cursos rápidos y con menguados contenidos. En esta línea de opinión crítica no se concibe un mero curso de capacitación para una real formación de los docentes (pág. 83)

En esta ocasión la ATD propuso continuar trabajando sobre el tema profesionalización al unísono con la Res. 50/09/del 30 de setiembre de 2010 del CES que había conformado distintas comisiones de trabajo para su estudio entre ellas la Comisión de Profesionalización y Concurso integradas entre otros actores por la ATD del CES. De acuerdo con lo informado por la informante calificada S2 quien era parte integrante de esa primera comisión:

(...) esta comisión tuvo una vida muy débil (...) pero era muy interesante porque se veían estos choques de miradas (...) desde el que insistía en que lo que el adscripto tiene que tener es una rutina clara (...) esa parte burocrática (...) y (...) los que decíamos (...) hay que formarlos en educación, hay que formarlos también en el mudo de las relaciones humanas (...)

A posteriori del trabajo de estas Comisiones y tomando como base los insumos elaborados por RC. 38/4/13 del 20 de junio de 2013 el CES dispuso la conformación de un

Grupo de Trabajo cuyo propósito fue redactar una revisión del perfil de P.A y de la Circular 1625/79. Este grupo estuvo integrado por un miembro del CES, un miembro de la Inspección General Docente, un miembro designado por ATD, un miembro designado por egresados del CFE en la especialidad Ayudante Adscripto, un miembro de Sala de Directores y un miembro designado por FENAPES otorgándole la potestad a dicho Grupo, de convocar a otros actores institucionales o profesionales que entienda conveniente con fines consultivos.

En el año 2015 el CES se abocó a realizar un estudio sobre el rol, la denominación y normativa vigente de P.A tendiente a su actualización encomendando a las Inspecciones de Institutos recabar distintas propuestas emergentes del colectivo docente para luego ser puestas en conocimiento de la Comisión de Profesionalización como aporte para el perfil del P.A (Tratado N°120, Acta N°58 del 15/10/2015). Dentro de las propuestas elevadas por las distintas Salas de P.A se destacan diferentes aportes los cuales, principalmente, confluyen en el rol de P.A como esencial en la organización institucional y promoviendo la recuperación de su perfil netamente pedagógico como referente de los distintos actores del quehacer educativo. A su vez la propuesta de una nueva denominación que esté acorde a ello proponiendo nominarlo como Profesor Coordinador Institucional y/ o Profesor Referente estudiantil.

Esta Comisión trabajó elaborando un Documento sobre el perfil de P.A el que se reunió en 11 oportunidades funcionando en el local de la Mesa Permanente de la ATD según consta en el documento referido. Este grupo intercambió visiones sobre la figura del P.A, recogiendo aportes desde los colectivos que cada integrante representaba, creando a su vez una instancia de consulta a través de la red social Facebook en búsqueda de la opinión de P.A en ejercicio y abocándose a la búsqueda bibliográfica que diera marco al nuevo perfil. Del documento reseñando se extrae que entre los temas abordados estuvo el de la formación en la carrera de P.A en CFE, sin embargo, al momento de la realización del informe final este tema no fue plasmado en el documento. Esta Comisión y el trabajo en sede de CES quedó trunco. De acuerdo con el Tratado N°44, acta N°44 de fecha 19 de octubre de 2017 del CES se tomó conocimiento de las actuaciones citando a FENAPES para integrar el grupo de trabajo con fecha 7/11/2017. De lo que surge del Expediente esta Comisión no llegó a culminar con su tarea siendo la última actuación la referida, por lo que en noviembre de 2019 dicho expediente se archivó. Si bien los representantes de FENAPES no participaron de las instancias llevadas a cabo por la Comisión más allá de que estaba prevista su representación su visión se puede inferir a través de otros insumos tales como los vertidos en la resolución del XV Congreso de FENAPES de diciembre de 2015 en el que reafirma el informe de la Secretaría de Asuntos

laborales respecto al concurso para cargos de docencia indirecta en el año 2017 expresando que :

Se propone continuar con el trabajo de la Comisión de Adscriptos. Reafirmamos el rechazo a la Circular 1625/79 que reglamenta el perfil del docente adscripto. En este sentido la Comisión deberá seguir trabajando para definir el perfil del mismo (p.24) (...) El rol debe ser netamente pedagógico. Esto implica considerarlo un profesor, profesional de la educación. Todas las tareas quedarán subsumidas y tendrán como centro al alumno. Para lo anterior, la formación de adscripto resulta imprescindible. (p.32-33)

Por otro lado en la XXXVI Asamblea Técnico Docente I Asamblea Nacional Ordinaria, Ejercicio 2016 – 2019 trata este tema dedicando un capítulo a reafirmar lo establecido en el año 2010 en dicho documento expresa que: “(...) los Adscriptos no tienen por qué ser docentes de una asignatura (p.38) (...) es imperioso avanzar en una legislación que, atendiendo a los derechos de trabajadores y estudiantes, redefina las funciones de (...), adscriptos, (...)” (p.46). Asimismo, en el Documento complementario para la ATD liceal (2016) se expresa: “Esta comisión reafirma la idea de que el Adscripto debe tener un rol netamente pedagógico y una participación activa en todos los espacios liceales (...) Su función no se vincula a una disciplina específica, su rol orientador es esencial”.

En sede del CETP el trabajo respecto a P.A, en principio, fue más fructífero que en Secundaria ya que la Comisión creada para abordar el tema logró elaborar el nuevo perfil y reglamento funcional de P.A con la participación de los diferentes actores educativos .Esta Comisión fue integrada con representantes de la ATD de UTU , integrantes del Programa de Gestión y de la Secretaria Docente de UTU ,de la Junta de Directores de los Programas de UTU y con una participación activa de adscriptos efectivos, directores e inspectores de ese subsistema .De acuerdo lo que surge del Expediente N°5153/2016 del CETP en el año 2016 el programa de Gestión Escolar del CETP envió a la Mesa Permanente de la ATD una propuesta de modificación del perfil del cargo de P.A y sus funciones. En base a esta solicitud la Mesa Permanente de ATD designó una Comisión de P.A para su estudio. Dicha Comisión entendió necesario realizar algunos aportes que enriquecieran el contenido del documento enviado en concordancia con las resoluciones de las Asambleas Técnico Docentes Nacionales anteriores. Con estos insumos se envía la propuesta a todos los centros educativos del CETP _UTU para

que el mismo sea discutido por los equipos de adscripción a fin de generar nuevos insumos para la Comisión. Se recogieron las propuestas de los equipos de P.A de todo el país incluyendo las visiones nuevas y con ello la Comisión de P.A de la ATD elaboró un documento ,contenido en el Expediente referido, en el que explícitamente expresa que estudiado el documento enviado por el CETP a discusión propone modificaciones y que como aporte a la discusión por los colectivos respectivos manifiesta especialmente que la :“Comisión de Profesores Adscriptos ve con suma preocupación la carencia de docentes con formación específica en esta área para la Enseñanza Media por tanto encomienda a la Mesa Permanente exigir ante el CFE la reapertura de la Carrera ” (fs. 8)

Culminado el trabajo de esa Comisión, la ATD de UTU se abocó a la construcción de un perfil el cual presentó en el informe de la Comisión N°4 referente a P.A el cual fue aprobado por unanimidad. De este informe se extrae la visión de la ATD de UTU al respecto:

El profesor Adscripto tiene como labor principal acompañar el proceso de formación integral de los estudiantes. Ejerce tareas de docencia indirecta en el centro educativo, en equipo y en coordinación con la dirección y demás integrantes del centro escolar. En esta labor es orientado y supervisado únicamente por la dirección escolar.

En este documento a su vez recoge lo expresado por la Comisión de P.A de la ATD y propone como formación específica para la función el ser Profesor/a Egresado/a de la especialidad Adscripto/a y como formación pertinente ser egresado/a de Formación Docente o estudiante de 4to año de esas carreras. Se reconoce como específica por parte de este órgano la titulación habilitante para revestir el cargo de P.A.

De acuerdo con lo que surge del Expediente referenciado el Programa de Gestión Escolar elevó para estudio de la Junta de Directores de Programa un borrador de trabajo en base a las distintas propuestas acercadas. Fundamentó este proyecto en la necesidad de brindar un marco que encuadrara la situación de P.A y que se adaptara al rol para la educación técnico-tecnológica y profesional en base a la relevancia que posee el mismo en el proceso educativo de los estudiantes. El trabajo realizado por los actores nombrados ut supra finalmente es elevado por la Dirección del Programa Gestión Escolar la cual comparte la propuesta así como el producto logrado manifestando su acuerdo, en tanto el documento recoge las voluntades de todos los participantes incluyendo que el énfasis en la protección de las trayectorias educativas para todos los estudiantes. Como resultado de estas instancias y luego de ser compartido por la

Secretaría Docente y la Junta de Directores, el ex Consejo de Educación Técnico Profesional, basado en estos insumos, lo aprueba por Resolución N°2051/19, Acta N°207 del 30 de julio de 2019 la cual establece el primer Reglamento para P.A en sede de ese subsistema. Hasta ese momento la figura no había tenido encuadre, por tanto, era una función sin perfil y sin marco regulatorio salvo lo establecido en el Estatuto del Funcionario y la previsión analógica respecto a la Circular N°1625/79 que rige la función aun hoy en Secundaria. La Resolución que aprueba el perfil contiene el marco de referencia del perfil y las funciones fundamentado el mismo en la visión del P.A como “figura educativa del Profesor Adscripto se presenta como actor clave, referente natural en el acompañamiento y cuidado de las Trayectorias educativas (...) del estudiante”. Sin embargo, más allá de que el contenido del documento elaborado y propuestos por los diferentes actores participantes se aprueba en general, la Resolución no toma lo propuesto en cuanto a los requerimientos de formación específica para su desempeño dejando la forma de acceso al cargo nuevamente sin delimitar. De todas formas se puede inferir que en el caso del CETP _UTU hubo un avance mayor en lo que refiere a la reglamentación para P.A que en Secundaria, no obstante, a diferencia de lo que aconteció en sede de este último subsistema la voz del gremio de AFUTU respecto al tema no quedó establecida y no se hallaron hallazgos documentales donde se pudiese visualizar su concepción respecto al tema.

En cuanto a la formación de estos docentes durante el período, lo previsto era realizar diferentes capacitaciones para funcionarios en servicio. Esta línea de política había quedado plasmada en la Resolución de cierre de la carrera de P.A en el IPA. No obstante, de la información solicitada a los distintos subsistemas en expediente N°2021- 25- 1-005555 respecto a la cantidad y tipos de capacitación impartida para P.A de Enseñanza Media los tres subsistemas informaron que durante este período no existen en su subsistema datos o informes respecto a que se hayan realizado. Sin embargo, a nivel de CFE, la informante S1 acercó como insumo una propuesta de capacitación para P.A llevada a cabo por el IPES durante este período destinada a docentes de Enseñanza Media en ejercicio de la función. El curso se llamó: Curso para Profesores Adscriptos de Educación Media y Formación en Educación nominado como un curso de perfeccionamiento solicitado por los Consejos de Educación con carácter descentralizado cuya población objetivo eran los docentes que cumplían las funciones de P.A. Entre sus características se destacaba que se implementó como una capacitación a realizar los días sábados alternadamente permitiendo un espacio de reflexión y lectura entre los encuentros presenciales a fin además de minimizar el ausentismo en las instituciones. Su duración constaba de cuatro Módulos Teóricos que totalizaban unas 120 horas y con evaluación final.

Cada uno de los módulos era evaluado por separado y para aprobar cada uno de ellos se deberá realizar un trabajo referido a los contenidos de cada módulo. Cada módulo abordaba una dimensión distinta, un módulo a la Dimensión referida a la intersubjetividad , un módulo a la dimensión institucional , un módulo a la dimensión pedagógica y otro módulo destinado a la dimensión comunitaria todo ello unido a un eje de líneas conceptuales transversales .El objetivo era lograr una coherencia global en el tipo de relación teoría- práctica que facilitara los cambios en la vida institucional y el análisis de la institución educativa respecto al ¿qué?, ¿para qué? y ¿cómo investigar? en la institución, y la inserción en la comunidad, entre otros. El informante calificado S3 acerca información respecto a otros cursos de capacitación en servicio para P.A, expresando que:

En el año 2012 o 2009 o 2010, no me acuerdo bien, hubo una formación de actualización para los profesores adscriptos sin formación que la generamos en el IPES (...) lo hicimos con la inspectora de Adela Pereira que incluyó formaciones específicas. Fue un curso en el que tuvieron que dar una prueba y que quedaron habilitados luego para poder seguir porque hay un conjunto de docentes sobre todo acá (UTU) sin ninguna formación. Fue para Secundaria y para UTU (...) .Ahí no logramos que se abriera la carrera, que era la propuesta, pero si logramos trabajar con la gente que hacía muchísimos años que trabajaba acá y no tenía formación. Se dio formación en sociología, en relaciones interpersonales, hubo una currícula muy importante (...) la dio el IPES y era una un curso con evaluación de casi, yo no quiero equivocarme, de casi un año.

En el caso de Secundaria del pedido de acceso a la información solicitado a la ANEP en el año 2021 respecto a cursos de capacitación, este subsistema expresa que no tiene información al respecto. No obstante en su página web surge que en agosto del año 2018 se realizó un ciclo de profesionalización para adscriptos organizado por la Inspección Regional Metropolitana I 2016 CES. En el caso de UTU surge que no hay información de que haya brindado curso de capacitación al respecto en el período.

En cuanto a la restante dimensión de la profesionalización a analizar, como lo es la carrera docente, es dable aclarar que durante este período no existieron grandes modificaciones estatutarias respecto a lo establecido en el EFD en la etapa anterior, salvo una previsión novedosa dada por Resolución N°11, Acta N°19 de fecha 24 de abril de 2008 del CODICEN que introduce una modificación en el Estatuto y que por vez primera hace alusión a la formación

requerida para P.A. Esta previsión está contenida en el artículo 26.6 que en sede de licencia establece que: “En los casos de licencias que superen los 30 días, las suplencias respectivas(...), cubrirán dichas licencias, teniendo en cuenta la lista de Profesores Adscriptos Egresados del curso correspondiente.” Estableciendo luego que “En el caso de no haber egresados o no ser aceptado por los mismos, se recurrirá a las listas vigentes de llamados a aspiraciones”

De lo que surge del procesamiento de datos realizado se pueden extraer las principales líneas de políticas educativas destinadas a P.A entre 1985 y 2019 en Uruguay delimitadas en tres períodos diferenciables en cuanto a sus características, los cuales fueron desarrollados en extenso en este subcapítulo. El análisis realizado permitió dar un panorama sobre el conocimiento de esas líneas de política y proveyó de insumos para el desarrollo del segundo objetivo de estudio de esta tesis que se desarrolla en el siguiente subcapítulo.

2. Componentes de la cultura institucional y del marco normativo estatutario que inciden en el desarrollo de las políticas educativas destinadas a P.A.

Tomando en cuenta las preguntas de investigación planteadas en esta tesis y de acuerdo con los hallazgos documentales y las entrevistas realizadas se puede establecer, a prima facie, que existen dos componentes principales que han incidido en la profesionalización de P. A. Por un lado, el marco normativo estatutario que regula la figura y por otro lado algunos elementos de la cultura institucional que sirven como freno y contra freno. Con referencia al marco normativo estatutario serán aquellas normas jurídicas que enmarcan al perfil, y la carrera docente de P.A Estas normas jurídicas conforman un corpus que se vuelve regulador y condicionante principal de cualquier cambio que se quiera establecer respecto a ella. Esto es en el entendido que, en principio, no sería posible tomar acciones que no estén contempladas en dichas normativas ya que eso lo volvería antijurídico y a la larga ineficaz. El Estatuto del funcionario docente, norma fundamental analizada en esta tesis como marco de regulación de la figura, conforma el arquetipo principal. El mismo tiene su base en la Constitución de la República y en la ley de Educación y regula las condiciones laborales del funcionario. Por ello cualquier cambio a nivel normativo que se quiera introducir impacta en dicha norma lo cual condiciona la transformación por las razones expuestas. Como se planteó en el análisis anterior el Estatuto del Funcionario Docente de la ANEP ha sufrido, durante el período, varias

modificaciones hasta llegar al vigente que es el aprobado por Acta N°68, Resolución N°9, el 20 de Diciembre de 1993 del Consejo Directivo Central. Como todo Estatuto contiene las normas que rigen y enmarcan la función y el ejercicio de ese rol. Como se describió, en el caso de P.A ,no se prevé un apartado específico para el tratamiento de su función quedando el desempeño de sus tareas enmarcadas en previsiones residuales que aluden a la docencia indirecta o directa en su caso y con pocas estipulaciones específicas .Por ello, en principio, no basta solo con el cambio en la adecuación normativa de ese perfil y del reglamento obsoleto (ej. Circular 1625/79) sino se acompaña con previsiones estatutarias que promuevan la carrera docente , de lo contrario cualquier cambio normativo a otro nivel quedaría vacío de aplicación. La modificación del Estatuto del funcionario docente (EFD) es una esfera álgida de transitar. De acuerdo con las fuentes consultadas, en distintos períodos de gobierno se ha procurado realizar cambios promoviéndose instancias de ese estilo en varias oportunidades y elaborándose trabajos muy ricos en particular desde la Comisión de Revisión del Estatuto del Funcionario Docente sin éxito. Como se estableció, el Estatuto docente no prevé una carrera docente definida y específica para P.A y no prevé una supervisión diferente a la del docente de aula, es más es tal la inespecificidad que no existe una Inspección específica para evaluarlos salvo la supervisión directiva o en lo que pueda determinar el Inspector Regional en UTU o de Institutos y liceos en Secundaria. pero que no apuntan a una visión personal del trabajo funcional sino general de la Institución evaluando no al P.A sino al Director. Analizado estos aspectos se podría determinar que el marco jurídico estatutario podría estar condicionando, en cierta forma, cualquier proceso de cambio a nivel de políticas de profesionalización para P.A. En este sentido el marco estatutario no ha servido como motor para la profesionalización de P.A ni para impulsar la carrera docente ni la dimensión formación, es más parecería haber operado como freno para el avance. El EFD no prevé, como si lo hace para la docencia de aula, un título habilitante para el ejercicio de la función de P.A. Tampoco prevé una formación ni inicial ni continua para su desarrollo. Los Estatutos y en especial el EFD son producto de un contexto histórico determinado. En los distintos períodos las modificaciones han sido lentas y poco innovadoras con referencia a P.A. Desde el año 1993 se encuentra vigente el mismos EFD con mínimas modificaciones , siendo un factor relevante la inercia institucional .En tanto que el cambio de Estatuto de la ANEP requiere del pase por la Comisión de Revisión de Estatuto y en tanto que dicha Comisión se integraba con diversos actores institucionales (ej. ATD, Sindicatos, autoridades) la impronta de negociación y participación que prevaleció en este período parece haber oficiado como factor de enlentecimiento para la concreción de las modificaciones estatutarias. Este hecho sumado a que no han existido instancias de

modificaciones específicas para P.A, el marco normativo parece ser un componente de incidencia importante en los avances y retrocesos en la profesionalización de P.A.

Respecto a la incidencia de la cultura institucional, en el caso que nos ocupa, se puede inferir que la misma no ha oficiado como impulsora para la profesionalización de P.A. Retomando el concepto definido en el marco teórico se extraen algunos tópicos para el abordaje de este apartado, a modo de ejemplo: la incidencia de los actores educativos y la incidencia del propio diseño de las instituciones que influyen en la puesta en marcha o en la colocación relevante del tema en la agenda educativa. De acuerdo a lo manifestado por los informantes calificados y principalmente en la historia que arrojan los hallazgos documentales de la presente investigación las acciones de los actores educativos y el peso de las instituciones propiamente se transforman en factores determinantes debido a la incidencia de tres subcomponentes que, en el caso de estudio, se han manifestado como emergentes: a) la inacción y la inercia institucional, b) la política eficientista y/u oportunista del sistema educativo c) la presencia en la agenda educativa.

Con referencia a la inacción o la inercia institucional, tal como expresan Frigerio y Poggi (1992) la institución por sí misma conjuga una serie de variables y elementos de incidencia. En el caso, debido a determinados intereses de los colectivos las instancias de profesionalización de P.A no han prosperado. En los dos primeros períodos analizados la inercia institucional se tradujo en la no evaluación de las formaciones iniciales impartidas y en las inexistentes promociones de propuestas nuevas por parte de los actores educativos. En el tercer período la inercia institucional se va traduciendo en el agotamiento de la capacidad negociadora lo que provoca a su vez que en la agenda educativa se consideran otros asuntos como más relevantes quedando este asunto desplazado y primando lo ya estructurado así como el diseño organizacional vigente. De los documentos hallados se evidencian algunos factores por los cuales esta temática no se ha incluido, entre ellos: las distintas visiones sobre el tema, los intereses individuales o colectivos respecto a la función, el factor negociador que caracterizó las últimas décadas. El impulsar este tema en la agenda parecería provocar indefectiblemente una reorganización del diseño institucional y un nuevo enfoque para una figura de la que se habla mucho pero se hace poco por profesionalizar. Para que el motor se mueva se hace necesario darle visibilidad a la cuestión. Esta invisibilidad es parte componente y factor determinante para continuar en la inercia y la inacción, en tanto que el tema no opera de presión ni de factor para activar la acción.

Según surge de los hallazgos documentales y de la información recabada a través de los entrevistados la política eficientista y / oportunista emerge como determinante a la hora de avanzar o retroceder en las políticas de profesionalización de P.A Si se parte de las razones argumentadas en la Resolución de CODICEN referente al cierre de la carrera de P.A en el año 2002 y a lo manifestado por la informante S1 se puede vislumbrar un componente claro atado a los requerimientos ocupacionales del sistema. En este sentido la entrevistada S1 expresa

Por otro lado, en los Consejos de Educación Media, especialmente en Secundaria, se manifestó que los cupos de adscriptos ya se encontraban cubiertos por lo que no era aconsejable continuar con esa formación que no aseguraba en el egreso la ocupación laboral. Este argumento fue muy discutido, veía la formación como formación para un oficio atado a un carácter eficientista que no se condecía con la formación de un profesional.

La formación específica, así como la evaluación de los resultados por aplicar este tipo política de formación profesional parecería quedar atada al carácter de docente empleado oferta - demanda empresa. Esto se suma a la forma de visualizar la formación impartida lo cual no ha coadyuvado en el impulso para pensar nuevas ideas de formación de P.A en pos de su profesionalización .Si se analiza la formación inicial de grado para P.A impartida se puede ver que la misma se definió como carrera corta de dos años de duración y con un firme tinte tecnicista .por lo que en el imaginario institucional queda estampada más como algo acreditante que como un título docente lo que lleva a inferir que la razón de su inclusión responde más a un tema ocupacional que de profesionalización..Como se dijo anteriormente el tema de la formación para la función de P.A fue un tema poco relevante en la agenda educativa posterior al cierre de este curso y nos preguntamos si ese carácter tecnicista e instrumental no incidió en esta consideración. Entendemos que tal como lo manifestó la informante S.1 un componente importante es el tema de la política eficientista del propio sistema educativo que lleva a que no se ingrese en esta esfera dado que implicaría un reajuste de diferentes aspectos que involucra a la organización educativa y a los propios colectivos

Dentro de los elementos de la cultura institucional según Frigerio y Poggi (1992) se encuentran: los usos y costumbres, los matices de identificación, las normas y las concepciones acerca del cambio. En este sentido se infiere que la apuesta al cambio de normativa del perfil como modelo exclusivo para los cambios en el rol de P.A oficiaron en el último período como

freno para el impulso de las dimensiones seleccionadas en esta tesis para la profesionalización. Por ello el tema de la profesionalización de P.A quedó reducida al impulso de la creación de ese nuevo perfil o de adecuación de normativas. El volcar todos los esfuerzos únicamente en los cambios normativos referentes a la adecuación de ese perfil y al cambio de funciones sin tomar en cuenta lo expresado parecería coadyuvar a esa paralización. De acuerdo a lo aportado por los informantes S.2 y S. 3 y a las Resoluciones de UTU y CES la mirada puesta en ese aspecto no parece ser una vía para la profesionalización que incluya la formación y la carrera docente de P.A como impulso y estímulo para su jerarquización y readecuación. Si bien algunos colectivos esbozaron el tema de la formación en la carrera adscrito en el CFE y de la carrera docente pero luego no se ha encontrado hallazgos que visualicen un tratamiento especial de estos aspectos.

Estos aspectos, entre otros, inciden en la presencia del tema P.A en la agenda educativa. A vía de ejemplo, las líneas impulsadas en el último período, referentes al cambio normativo y del perfil, pero no en las dimensiones de la profesionalización de esta investigación, conlleva a que el foco se dirija en aquel sentido, centrándose el tema en los intentos de adecuaciones normativas al perfil y las funciones sin tomar como eje la formación ni el impulso a una carrera docente específica a nivel estatutario. Inferimos que para que el asunto tenga movilidad en ese sentido se hace necesaria su inclusión en la agenda educativa por lo que debe tomarse como un asunto a resolver por parte de los actores educativos. En la medida que no se visualice como un tema a solucionar desde el punto de vista educativo, evaluándose la pertinencia del mismo y el juego de factores a considerar por los diferentes actores educativos en especial la autoridad gubernamental, el mismo no tendrá andamio en tanto tal como expresa Elder y Cobb(1993) : “(...) un problema será tomado seriamente en consideración sólo si los costos anticipados de su solución son realistas y aceptables, dentro del contexto de los recursos públicos previsibles y actualmente disponibles” (p.94).

4

Conclusiones y reflexiones finales

La presente tesis tuvo como principales objetivos conocer las líneas de políticas educativas implementadas para la profesionalización de P.A en Uruguay entre 1985 y 2019, así como identificar los componentes de la cultura institucional y del marco normativo estatutario que incidieron en su avance y retroceso. A estos objetivos se sumó la aspiración de proponer una línea de trabajo que, con dicha base, permitiera generar insumos académicos sobre el tema. De lo que surge del análisis y del procesamiento de datos llevados a cabo resulta que P.A es considerado por los diferentes actores educativos, casi en forma unánime, como una figura imprescindible para el desarrollo de los centros de Educación Media en Uruguay y como un agente esencial para la protección y acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes. En la medida que estas dos consideraciones se hacen firmes la importancia que se le da a esta figura emerge como un elemento sustancial de debate que requiere a su vez de poner foco en la profesionalización como tema de agenda. Estos trabajadores de la educación parecerían ser uno de los sostenes principales de los centros de estudio de Enseñanza Media. Tal como lo manifiesta la informante S.2:

Si pensamos en la comunidad educativa, para las familias es fundamental, es la cara del liceo (...) es muy importante. El problema es que (creo) desde las autoridades y desde la propia concepción de los docentes no hay una visualización de esa importancia, (...). Esto es un problema que (...) tiene una multi causalidad que no lo vamos a agorar en esta charla y creo que tiene que ver con que el propio sistema no valora a los adscriptos, no los visualiza como figuras. Sin embargo, esto tiene mucho que ver con el clima institucional.

En la misma línea de ideas el informante calificado S3, expresa:

los adscriptos en general son el conjunto de profesionales más importante de la administración (...) la adscripción es una función no menor dentro del proceso. El tema es que (...) a veces nos preguntamos si la valoramos lo suficiente. En el discurso (...) te dice cualquier director: si tenés un buen adscripto tenés la gestión salvada, pero en la práctica eso no acompaña las políticas desarrolladas y la política no puede ser de ninguna manera generar un marco normativo nuevo para una figura (...)

Una mirada acorde a lo que se viene señalando lo manifiesta la informante S.1 cuando expresa: “considero que el contexto actual del adscripto, merece ser indagado y cuestionado en sus aspectos generales (marco jurídico, desempeño, evaluación, aspecto sociocultural) y en los aspectos particulares ya que juegan un papel central en la profesión académica”. Visto desde esta perspectiva parecería imperiosa la necesidad de visualizar a P.A y poner, de alguna manera, el foco en su profesionalización. Por ello podría ser un inicio promover, entre otras fórmulas, una formación específica para el desempeño de la tarea y una readecuación de su carrera docente funcional con propuestas que jerarquicen el rol.

En la medida que un rol se jerarquiza se eleva la aspiración de ejercerlo por parte de aquellos que aspiran a desempeñar dicha tarea. La mirada hacia rol es esencial, en este sentido se transcribe el aporte del informante calificado S.3 cuando expresa:

Yo creo que la tarea de la adscripción no ha sido lo suficientemente valorada cómo debería ser. A veces me pregunto si es necesaria la creación de tantas figuras nuevas cuando podríamos reforzar esas figuras que, insisto, son profesionales titulados, son profesionales con formación docente. Entonces, a veces, en las funciones de seguimiento y acompañamiento aparecen figuras que en una primera instancia son formadas, pero luego la demanda de la educación no acompaña con el proceso de egreso y en realidad comienzan a aparecer personas que son inexperientes y que no tienen formación específica en el área. Yo rescato la figura del adscripto, creo que debería retomarse algún proceso de formación que nuevamente convoque a otros que inclusive no sean profesores. (...) una puerta para para entrar a la educación con un perfil específico (...) con algunas cosas que tiene que ver (...) con ese formato actual (...) o que los jóvenes precisan hoy una compañía, un individuo que lo acompañe en su proceso. Pero más que sea realmente un individuo que tenga un perfil que pueda motivar, que pueda trabajar en actividades diversas, que tengan formación en recreación, bueno, todos esos perfiles que hoy se convocan que en definitiva (...) para una función tan importante

Por estas razones emerge como necesario un estudio específico que brinde un panorama real de la situación y que permita a su vez ahondar en este aspecto. A juicio de la informante S.2 para iniciar este camino primero debería analizarse cabalmente el tema desde un conocimiento más profundo. En esta línea expresa:

(...) con un buen diagnóstico de cómo es el estado de situación actual ,con quién contamos, qué características tienen , conocer a esas personas que están habitando el rol y desde esa realidad establecer(...) sí, un horizonte a donde queremos llegar y etapas. Ofrecer una formación que permita ir cumpliendo con esas etapas. (...) Ni siquiera creo que haya un buen diagnóstico de los adscriptos. (...) creo que (...) se ha hablado mucho, pero es que no hay como una definición fuerte por muchos motivos, uno es que realmente el sistema tiene limitaciones muy fuertes. Aunque vayamos con esta voz a decir : es necesario atender la situación del profesor adscripto se interpone otros obstáculos que tienen que ver con distribuciones presupuestales, que tienen que ver con cuestiones de carácter organizacional en los centros educativos o en definiciones llevar por cuestiones de carácter organizacional en los centros educativos o definiciones que vienen como en cascada con la del adscripto porque al insistir en el perfil del adscripto (...)tiene que (...) haber otros cambios en los centros educativos o redefiniciones. Otras personas tienen que adoptar otras tareas y bueno, hay resistencias; porque las instituciones son espacios de resistencia. Entonces yo creo que es una situación difícil.

Durante el período analizado la situación de P.A ha cobrado una relevancia que no ostentaba en épocas anteriores. En Uruguay se comenzaron a desarrollar, a fines de los 80 y principios de los 90, políticas de formación de grado que luego se discontinuaron. Más allá de las críticas que se le pueden hacer a dicha formación, en cuanto a su carácter tecnicista, instrumental o eficientista, es claro que éstas sirvieron como punta pie inicial para poner en la agenda educativa a esta figura. Las formaciones de grado impartidas no estuvieron exentas de cuestionamientos y variadas visiones. La composición de la propuesta, así como la instrumentación y la duración de éstas llevaron, de alguna forma, a la devaluación de la oferta educativa. En el último período, de acuerdo a lo manifestado por los entrevistados S2 y S3, muchos docentes que egresaron de la especialidad P.A, , han llegado a ocupar cargos jerárquicos de Dirección. Sin embargo, la trayectoria educativa y el título habilitante que

ostentan genera aún cuestionamientos según estos informantes. Las miradas respecto a las carreras impartidas en los años 1989 -2002 por DFPD han sido disímiles. En este sentido y respecto a la formación inicial de grado de P.A y el valor de esa titulación, la informante S.2 esboza una de esas miradas:

(...) fue un intento que no logró después madurar, creo que fue un intento (...) de darles una acreditación a aquellas personas que quisieran (...) creo que no había requisitos de acceso (...) que era muy escasa la formación, no tanto por la práctica porque (...) pasaban un año entero haciendo práctica (...) sino porque para mí la adscripción necesita de una formación más profunda (...). Hubo como una discusión nunca laudada (...) acerca del valor de ese título. No hablo solo por la cantidad de tiempo sino también de la propuesta (...) era muy operativo. Mi visión como Directora era que era un curso de carácter instrumental y el cargo de Adscripto es profundamente pedagógico.

Tal como surge del apartado anterior, durante el período de análisis seleccionado, hubo un auge de la temática tanto en lo académico (trabajos de investigación al respecto del rol y sus funciones) como en las incipientes y breves políticas públicas tendientes a su formación. Asimismo se llevaron a cabo propuestas por parte de diversos actores educativos, embarcados en lograr la adecuación del perfil a través de cambios normativos. Los ex Consejos de Educación Media se abocaron a trabajar con los diferentes actores institucionales a la vera de establecer una nueva perspectiva sobre este profesional. En los hallazgos documentales se ha visualizado un trabajo bastante conjunto y prolífero entre las autoridades y los restantes actores, especialmente con las ATD. El ex CETP ha sido el subsistema que logró, en el último período, un avance significativo logrando un nuevo marco normativo para el perfil tomando los insumos de la ATD Nacional. Es de destacar como se estableció *ut supra* que la ATD de UTU promovió el tema de la formación académica como requisito para la función. Sin embargo, esto no fue recogido en la Resolución de CETP. Por otro lado, AFUTU no expresó opinión sobre el asunto. En el caso del ex Consejo de Educación Secundaria también se trabajó el tema. Del Expediente N°3/7531/15 surge la realización de un trabajo que abarcó la recogida de información de las Salas de Adscriptos y de la Comisión de Profesionalización y sus aportes. Estos insumos llevaron a que por Res. N°55; Acta 7 del 16/3 de 2016 el Consejo de Educación Secundaria resolviera disponer la conformación de un Grupo de Trabajo con el propósito de redactar una revisión del Perfil del Ayudante Adscripto y de la Circular N° 1625. Dicho grupo se conformaba

con un miembro designado por el CES, uno de la Inspección General Docente, uno de la ATD, un egresado del CFE en la especialidad Ayudante Adscrito, uno designado por la Sala de Directores y uno por FENAPES. De esta Comisión surgió un documento elaborado por el Grupo de Trabajo integrado por los diversos actores designados, pero sin presencia de la voz de FENAPES. De dicha propuesta se extrae el cambio de nominación del P.A proponiendo el "PRE (Profesor referente estudiantil), así como nuevas funciones. Este expediente culminó sin resolución al respecto y sin que se continuaron estas instancias de trabajo, teniendo su última actuación en el 2018. Durante este período el eje de la agenda educativa con referencia a P.A se centró en este último punto y los impulsos de los colectivos docentes se centraron en lograr la adecuación de la normativa como insumo fundamental para el desempeño profesional de P.A. Los cambios normativos coadyuvan, pero la profesionalización reviste de otros aspectos que deben acompañar ese cambio sino como se dijo la norma queda vacía de contenido y la profesión continúa invisibilizada. En esta línea agregamos lo expuesto en este sentido por los informantes S2 y S3. Según S2:

(...) los cambios no se decretan se construyen (...) hay como una fantasía de que lo que se le decreta por normativa mágicamente y no va a ocurrir mágicamente mucho menos va a ocurrir sí a lo que se alude es a la condición de un actor institucional (...) hay como una fantasía de que si sale la resolución esto va a cambiar y no, en realidad la resolución tiene que salir (...) porque la normativa es necesaria como encuadre, pero tiene que haber un trabajo de fondo que es de carácter cultural.

Esta mirada es en cierta medida coincidente con lo manifestado por el entrevistado S.3 quien reafirmando en cierta medida con lo expuesto anteriormente expresa lo siguiente:

(...) se cree que a través de un cambio normativo va a cambiarse la realidad (...) es como una solución un poco fácil, la más fácil. Es decir: bueno, ¿cómo soluciono el problema? actualizando el perfil y eso no se soluciona así. Hay que tener una discusión de fondo. En Secundaria hubo una fuerte discusión (...) no pudo cuajar en una en una nueva normativa que regulará. Pero por ahí no va la solución porque acá hay nueva normativa, hablo como inspector, y en realidad el rol del adscrito no ha cambiado. Es como un proceso mucho más complejo, es entender que rol le asignó a un profesor formado que aspiro que resuelva dentro del centro educativo y que no sea mi auxiliar para apagar el incendio sino que de alguna manera proyecte con el equipo de dirección

y otros actores (...) el desarrollo de la propuesta educativa y el mejor lugar para que los chiquilines vengan se queden y aprendan (...) La verdad que solo en cambios normativos no creo y entonces como no se puede ir cambiando de pedazos; el modelo tiene que cambiar me parece que eso no aporta demasiado (...) por un cambio de pauta no cambiamos. El hecho educativo está claro que no cambia.

De lo analizado se puede inferir que lo manifestado tiene un sustento pragmático en tanto que en la práctica educativa cotidiana los cambios normativos son importantes pero no pueden ser la única vía para una apuesta a la profesionalización. Los cambios normativos deberían ser parte de un proceso que incluya a su vez otras dimensiones de la profesionalización entre ellas: la formación docente y carrera docente funcional. En este proceso, sería de importancia abordar concomitantemente otros aspectos de la cultura institucional que son determinantes y que requieren de un rediseño organizacional y del alcance de consensos para que el mismo sea exitoso. En el abordaje del aspecto estudiado se entiende necesaria una mirada más integral. Esto requiere repensar temas tales como: distintas concepciones respecto a P.A (de parte de las autoridades de turno como de los distintos actores y las comunidades educativas) en contrapunto con los intereses individuales y colectivos que puedan surgir en el área laboral en pos del logro de consensos que impulsen a las políticas y quiebren la inacción y la inercia institucional. Para llegar a estas conclusiones el presente estudio profundizó en las fuentes secundarias, en especial los documentos que contienen la expresión de voluntad de los órganos principales y decisores de las políticas, así como en las fuentes primarias a través de las entrevistas a los informantes calificado que aportaron conocimiento del tema desde el lugar que ocuparon en sus cargos de carrera en el sistema y sus cargos en la esfera gubernamental. De ambas fuentes emergieron los datos para este análisis lo que ha permitido establecer las presentes reflexiones. De lo expuesto se puede inferir que la formación específica para la tarea de P.A no parece constituir un tema de relevancia prioritaria para los diferentes actores involucrados. Aunque es un tema que está presente en los documentos elaborados por los mismos a la larga quedan tímidamente esbozados a la hora de su promoción. Parecería, a prima facie, que abordar esta temática constituiría un asunto complejo dado que, de los datos relevados, por lo general el asunto se sobrevuela o se evade en cuanto surge alguna propuesta en este sentido. Inferimos que el poner foco en este aspecto podría provocar algunas colisiones en el seno de la organización funcional del sistema. En este sentido se infiere que, en lo que respecta al desempeño laboral, el encare de este tema arrastraría el análisis macro de la situación funcional de aquellos docentes exclusivamente de aula que desempeñan la función de P.A y

que completan horas con esta tarea ya sea por poseer déficit de horas o por una necesidad económica de aumentar sus ingresos salariales. Por otro lado la necesidad del sistema de cubrir el déficit de horas con estos docentes podría provocar un conflicto de intereses siendo aspectos de difícil consenso. La tarea de P.A implica un cúmulo de tareas de primordial importancia que no logran especificarse como propias del rol. Esto sumado a la sugerente invisibilidad de P. A provoca que muchas veces se busque por el sistema la conformación de otros perfiles para cumplir esas tareas. El informante S. 3 expresa una mirada en este aspecto respecto a la figura de P.A:

(...)Yo creo que la tarea de la adscripción no ha sido lo suficientemente valorada cómo debería ser a veces me pregunto si es necesaria la creación de tantas figuras nuevas cuando podríamos reforzar esas figuras que insisto son profesionales titulados son profesionales con formación docente, entonces a veces en las funciones de seguimiento y acompañamiento aparecen figuras que en una primera instancia son formadas pero luego la demanda de la educación no acompaña con el proceso de egreso y en realidad comienzan a aparecer personas que son inexperientes y que no tienen formación específica en el área yo rescato la figura del adscripto creo que debería retomarse algún proceso de formación que nuevamente convoque a otros. Yo creo que en la enseñanza siempre buscamos reemplazar con otras figuras sin valorar a las que tenemos. (...) creo que las demandas sociales han hecho que se acercaran otros. Era impensable en la década del 70 del 60, del 50 (...) pensar que iba a venir un psicólogo a la educación, un asistente social a la educación. Todos esos perfiles que hay tantos en los centros (...) se le puso un foco a la demanda social. (...) El acto educativo no está aislado (...) no sólo se da en el centro, sino que tiene que ver con el mundo exterior y bueno (...) esta figura quedó un poco devaluada en un proceso que yo creo que hay que rescatar. Insisto, estoy convencido de esto: el adscripto (...) es lo mejor que tiene la ANEP son gente todos con formación docente creo que ahí (...) hubo una debilidad, pero me parece que respondió más a la demanda social que a otras cosas y confundimos el cambiar el aspecto normativo regular el perfil y aggiornarlo a realmente discutir con profundidad si valía la pena formar en esta orientación que creo que sí, que es muy importante.

Una formación de grado inicial implicaría tener docentes titulados de P.A que deberían nuevamente ganar un espacio en un sistema educativo que durante casi dos siglos no visualizó a la figura como de especialidad considerándola como inespecífica. El intento de oferta de

formación inicial implementada quedó trunco y aunque en cierta medida podría ser cuestionable la propuesta académica, las razones por las cuales no se ha retomado ni se han evaluado sus resultados, en cierta forma, es un síntoma claro de esa mirada. De lo que surge del análisis durante fines de los años 80 y hasta entrado el año 2000 el contexto de reforma educativa se centró en políticas de formación dirigidas principalmente al perfeccionamiento, acreditación y /o actualización con la idea de que los docentes se apropiaran de estos contenidos a través de las modificaciones o nuevos planes de formación tenían en su seno el discurso de la “profesionalización” pero que a la larga se acompañaba con la reducción del gasto público y por tanto de incidencia en las condiciones laborales. Los planes de formación de P.A, en definitiva, fueron elaborados dentro de esa lógica y sin la mirada del colectivo por lo que para las políticas de la época se transformaron en políticas destinadas a planes para los cuales los docentes se actualizaban o perfeccionaban. Estimamos que esta visión puede haber sido un factor de influencia a la hora de no poner en la agenda del momento la discontinuidad de la formación de grado y su cierre.

Si bien al momento del cierre de la carrera de P.A impartida en el IPA una de las preocupaciones era la a nivel del órgano jerarca de la ANEP era la inserción laboral de los egresados de P.A en el sistema, nunca se evaluó las características de los egresados de esa formación para obtener insumos respecto a la formación recibida y al posterior ejercicio profesional con ese saber. Se infiere que la dificultad de inserción también pudo producirse por las características de la oferta educativa en tanto la concepción como carrera corta (2 años) y de rápida concreción a nivel laboral que podría provocar en cierta medida el acercamiento a la formación de personas que quizás no tuviesen un compromiso vocacional. La cantidad de aspirantes para cursar la carrera al momento de retomarse el Plan 99 y que obligó a la ANEP a delimitar el ingreso a 50 aspirantes podría tener varias lecturas que no se puede agotar en esta inferencia y que necesitaría de un análisis más profundo. Pero, a nivel de simple hipótesis si podría inferir o que existía una demanda educativa vocacional en la comunidad que se volcaba al ejercicio de esa tarea como profesión o que para los aspirantes era una propuesta únicamente atractiva como salida laboral. Como se comentó en el capítulo anterior más allá de que se concibió como un título intermedio al momento de expedirse la titulación su certificación rezaba igual que la del docente de asignatura o sea Profesor de Enseñanza Media en la especialidad Ayudante Adscripto, siendo que la carrera duraba 2 años a diferencia de la de los docentes que dura 4 años. En este sentido nos volvemos a preguntar si dado que al momento de impartirse los cursos los aspirantes superaban el cupo de ingreso no será que el problema de

la inserción laboral estaba atada a la propuesta formativa. Nos preguntamos a su vez: ¿Si la carrera de P.A hubiese sido desarrollada como una especialidad más dentro de las opciones de formación docente y si la misma hubiese tenido la misma duración que la exigida para profesor de asignatura, ese problema subsistiría? ¿Hubiese sido igual la cantidad de aspirantes?

De acuerdo con los datos proporcionados por los informantes S1 y S2 en los centros educativos de los ambos subsistemas conviven, desempeñando la tarea de P.A, docentes egresados del curso de P.A, docentes egresados de asignaturas, estudiantes de profesorado avanzados y también otros (los menos) sin formación docente. Esto muestra la heterogeneidad y la diversidad formativa en el ejercicio del cargo. La carrera docente de los egresados de la formación de grado en la especialidad P.A ha sido en cierta forma cuestionada a nivel funcional debido a las características de su titulación. Esto hace que, en cierta forma, se llegue a tomar en consideración por parte del sistema el acceso, por ejemplo, a algunos cargos de jerarquía. Como expresa la informante calificada S.2:

(...) hubo una discusión nunca laudada (...) acerca del valor de ese título. Es un título de 2 años, un curso (...) entonces parece un poco insólito que por (...) tener bachillerato y un curso de 2 años una persona pueda acceder a la Dirección de un centro educativo o al desempeño en otros (...) campos educativos, que me parece, exigen una cuota de formación más profunda. No hablo solamente de la cantidad de tiempo sino también de propuesta.

Sin embargo, algunos P.A egresados de los cursos de formación de grado, han logrado acceder a cargos superiores como el de Director/a., dado que su titulación lo pone a nivel de un/a egresado/a de un Profesorado cualquiera de Formación Docente. Esta situación se produce en cierta forma por su título habilitante en tanto que, como se estableció, la no previsión de un documento material específico que determinara su diferencia con las restantes carreras de grado y el que no constará en dicho título el carácter de carrera corta conlleva a que el sistema se encuentre con una situación formal difícil de dilucidar en el momento de la toma de decisiones al respecto.

En este sentido nos preguntamos; en el caso de que la comunidad educativa entienda que la formación específica podría coadyuvar a la profesionalización de P.A: ¿Cómo se podría pensar una propuesta formativa que convoque a los docentes a realizar la misma? ¿Se podría

pensar en retomar una formación inicial para nuevos ingresos y la formación continua para los que la desempeñan? ¿Esto podría ser una línea de trabajo?

En este aspecto la informante S1 propone en cuanto a la formación continua lo siguiente:

(...) considero que sería estratégicamente importante que la formación continua mostrase relaciones sustantivas con otras políticas educativas. En particular, con la vinculada a otras dimensiones de la carrera profesional docente. Creo que no hay que perder de vista que este profesional trata directamente con las personas más importantes de todo el sistema educativo: los alumnos y a través de ellos con sus diferencias, posturas, particularidades, contextos, conflictos etc. También hay que tener en cuenta que siempre se afirma en el discurso que es muy importante repensar el papel de las instituciones educativas, concretando acciones orientadas a la desconcentración de la gestión educativa.

Sin lugar a dudas, la inclusión del tema de la formación para P.A llevaría a un debate de difícil consenso. Dado el reconocimiento que a nivel educativo posee P. A y la forma de acceso a los cargos que impone el sistema basado , a veces, en la necesidad de cubrir con esta función el déficit de horas, la inclusión de esta temática no es fácil.

Tanto para los entrevistados como para los colectivos docentes P.A es una figura central y casi todos apuntan a la importancia de su profesionalización, sin embargo, estos últimos no logran arrear el tema para ponerlo en la agenda educativa. En este sentido parecería no ser un tema de debate para estos colectivos en tanto que, como se dijo, la apuesta a la mejora educativa pasaría más por una modificación de la normativa que acompañe el perfil actual y no por tomar como asunto problema el tema de la formación específica ni de la carrera docente funcional como factor de cambio educativo y mejora profesional de P.A. Desde el lugar de las autoridades del período no pareciera ser que el tema haya sido un asunto en el que se pudiesen embarcar dada las prioridades que se han manifestado a la hora de establecer la agenda educativa . A razón de ello parecería que este asunto queda como no prioritario en la escala de abordaje. Activar esta línea de trabajo involucraría una serie de acciones de rediseño institucional que podría tener impactos inesperados. Así como el recurrir a docentes de aula sin formación para cubrir las demandas educativas es visto como un asunto de agenda, el recurrir a docentes de aula sin formación específica en P.A para cubrir esta función no es visualizado como un tema de importancia cabal.

Del análisis realizado surge que en el ejercicio de la función de P.A se encuentran personas con diversas trayectorias educativas lo que provoca una heterogeneidad en tanto que no existen requisitos de ingreso especiales para dicho ejercicio. Es así que encontramos en un mismo centro educativo, ejerciendo la función, personas con diferentes formaciones la mayoría de las cuales son docentes titulados en una asignatura determinada. Este factor podría conllevar a que esta heterogeneidad también esté presente al momento del tratamiento de las situaciones educativas de los estudiantes. Desde el punto de vista de la docente y dadas las demandas actuales que a nivel de acompañamiento y protección de trayectorias de los estudiantes promueve el sistema se podría inferir que la formación en un trayecto pedagógico específico para P.A redundaría en beneficio de la calidad educativa.

Como se manifestó a partir del año 2005 y con el advenimiento de los gobiernos progresistas el tema de la participación de los distintos actores educativos en la construcción de las políticas educativas fue la línea implementada. Desde este lugar y analizando el período se puede inferir que el asunto de la profesionalización de P.A referente a su formación y la adecuación normativa de la carrera funcional no ha sido parte destacada de las principales políticas educativas.

La instrumentación y el cambio de los planes de Formación Docente, así como el de la formación en sí fue un tema de mucha importancia la presencia de este aspecto no fue tema de análisis propositivo. Dado que la formación, ya sea inicial como de especialización, debería ser proporcionada por el CFE el hecho de que la problemática se da en la esfera de los Desconcentrados de Enseñanza Media presenta cierta dificultad a la hora de su implementación. Este hecho puede provocar cierta inacción interinstitucional al tener que conformarse determinadas instancias de trabajo con la presencia de los distintos subsistemas, así como de los colectivos que trasladen las demandas acompañando las experiencias. La consecuencia de esta fragmentación en el sistema se puede visualizar en su funcionamiento a través de distintos ejemplos. Uno de ellos se puede ver al momento de llevarse a cabo la construcción de los planes del año 89 y 99 de formación para P.A, en los cuales la DFPD solo requirió la voz de Secundaria sin tomar en cuenta que la función de P.A también se ejercía en CETP - UTU y que por tanto su voz también era necesaria. Otro ejemplo en donde puede visualizarse la dificultad de ese juego interinstitucional se encuentra en la solicitud realizada en el año 2011 por el CFE a los Desconcentrados de Enseñanza Media con el fin de recabar su opinión respecto a la apertura nuevamente del curso de P.A y el cual no tuvo respuesta. O asimismo cuando se produce en el año 2016 la creación de la Comisión de Profesionalización

de CFE para tratar el tema de P.A. y que por la necesidad de incorporar a representantes de los distintos subsistemas no tuvo continuidad con la dificultad a su vez que concomitantemente fueron creadas en los otros 2 subsistemas otras Comisiones para discutir el asunto de una forma totalmente fragmentaria y sin realizar un abordaje y resolución común. En este sentido que el tema sea común a los distintos subsistemas operaría como factor obstaculizante para facilitar el abordaje integral.

Es de destacar todas formas que como se dijo no existe un diagnóstico real de la situación de los P.A. por lo que es difícil dimensionar el tema. Sin embargo, de los aportes dados en la construcción de los perfiles por las comunidades y equipos de P.A. en todo el país se extrae que la formación específica es un reclamo contundente de los P.A. en territorio, no así tanto de las organizaciones. En este sentido, en la medida que el tema queda circunscripto a las comunidades educativas y no es tomado por los actores representativos del colectivo como tema a abordar, el mismo no se impone en la agenda educativa y por tanto no se visibiliza. Esto a su vez podría estar influenciado por el hecho de que para la gobernanza del sistema educativo el asunto podría significar tocar el diseño organizacional y esto provocar un tratamiento conflictivo con los colectivos. Por ello se infiere que se configura un acuerdo tácito que termina por operar como un freno para su planteamiento. El tema de la formación específica de P.A. llevaría a la larga a bordear aspectos vinculados a temas álgidos que pondrían en el tapete distintas visiones en las cuales se difiere. Uno de los aspectos que podrían generar esta oposición lo acerca la entrevistada 1 cuando expresa:

Las razones por las cuales hasta la fecha no se ha vuelto a implementar la formación de Profesores adscriptos, creo que responde principalmente a una política oportunista de cubrir esos cargos con docentes que a la fecha no pueden completar la totalidad de sus horas, lo cual, por cubrir un déficit, de algún modo se decreta de hecho la inespecificidad de la formación, así como falta de criterios profesionales especiales.

Lo expresado por la entrevistada 1 encierra una conceptualización muy rica y muy interesante para el abordaje. Así el asunto se traslada a otra esfera o se invisibiliza por el peso de las demandas al punto que, sin cuestionar ni poner en la agenda la temática, se decreta por la vía de los hechos "la inespecificidad de la formación". Esta mirada contiene en sí misma un juego intervencional el cual es portador de un componente de la cultura institucional de base y que tiene que ver con la propia constitución histórica de la institución y donde los diferentes

actores educativos hacen su juego. Como quedó descripto la institución educativa, entendida en esta tesis como el Sistema Educativo Formal Público en el Uruguay, no ha oficiado como visibilizadora de la profesionalización de P.A sino todo lo contrario, lo ha invisibilizado. Esto se ha dado no solo en la agenda educativa, sino también en su especificidad e inferido a través de los hallazgos documentales y de los informantes calificados. Esta cultura institucional tampoco se ha hecho eco de la promoción de una carrera docente específica para P.A lo que implicaría una modificación estatutaria. Tal como se ha planteado este camino emerge como algo difícil de transitar, no solo en este aspecto sino a nivel de las condiciones de trabajo de todos los docentes tanto de docencia directa o indirecta.

El análisis normativo, llevado a cabo en la presente tesis, puede servir de insumo para visualizar algunos aspectos que podrían promover ciertas premisas posibles de adecuación y sin generar grandes cambios estatutarios ya que en algunos casos solo refieren a vacíos normativos no previstos. Para que este aspecto pueda tener cierto abordaje de este tema y que esté presente en la construcción de una agenda para su tratamiento, entendemos, debe impulsarse en un contexto de debate general que implique una mirada a la reorganización del diseño institucional de la educación. Un rediseño implicaría modificar no solo las formas de acceso al cargo de P.A, sino también modificar las exigencias de una formación específica para su ejercicio en tanto la existencia de una gran cantidad de docentes que desarrollan esta labor porque el sistema así lo ha requerido en su momento. Es verdad que un nuevo rediseño provocaría modificaciones organizativas, pero ello no se ha puesto en la agenda por ningún actor institucional ni siquiera para su tratamiento lento y paulatino durante el período de estudio. No obstante, entendemos que una mirada al marco normativo estatutario podría ser un punto de partida que sanearía, en principio, algunas discusiones referentes a la construcción de los perfiles y jerarquización del rol. Si se comienza por incorporar la especificidad de P.A a nivel estatutario con previsiones concretas que se refieran a él como un profesional de la educación, que no quede subsumido en previsiones normativas generales y englobadas en el criterio docencia indirecta esta línea podría ser de avance. Si el ascenso en su carrera funcional pudiese tener una evaluación que no solo fuese realizada por el Director del Centro sino por una figura que pudiese a su vez servir no solo de supervisor sino de orientador, de apoyo en su gestión y promoción de su perfil podría sumar una mirada educativa distinta en el desempeño de su función.

Como se extrae de la presente investigación, en las últimas décadas, la figura de P.A así como las figuras similares en otros países (preceptor, orientador, etc.) han emergido

como figuras de relevancia institucional. En ellas se han depositado esfuerzos colectivos y académicos para acompañar los requerimientos que exige la función actual. Tanto a nivel nacional como internacional (a través de esas figuras similares) se ha comenzado a escribir sobre su importancia como profesional de la educación considerándolo imprescindible en los centros educativos de enseñanza media, promoviendo la jerarquización y resignificación de su rol. Sin embargo, aún continúa siendo manejado a nivel de política educativa como una función de ejercicio inespecífico. La mirada hacia la profesionalización de P.A es diversa y es un aspecto complejo para su abordaje. Cualquier acción debe prever, para su desarrollo, la medición de varios factores entre los cuales se deben incluir datos presupuestales, incidencias laborales, acciones de rediseño organizacional que permitan proyectar el tema de su inserción laboral y sus aspectos estatutarios (acumulaciones, forma de acceso a los cargos, incidencia de la formación específica, concursos, carrera funcional, etc.) lo cual conlleva un proceso complejo. Esta investigación procuró abordar el tema de P.A desde una perspectiva que lo representa como un profesional de la educación en post de su profesionalización. Más allá de las críticas que indefectiblemente se deben hacer a aquella primera formación es de destacar que Uruguay fue el primer país en pensar una formación docente inicial de grado para esta figura. Actualmente ha proliferado el interés acerca de P.A y en el imaginario se visualiza como un agente imprescindible para la educación. Sin embargo, en la práctica, el rol se desvaloriza no siendo tomado en cuenta al momento de promover políticas educativas que apunten al fortalecimiento de la función como estrategia para el desarrollo profesional.

Los cambios de perfil implementados y las propuestas de modificación del mismo han asignado a P.A un cúmulo de dimensiones y competencias a desarrollar que implican cierta especialización y un conocimiento pedagógico y de gestión. Sin embargo, como surgió de las fuentes consultadas, se aspira a que esto se produzca naturalmente como una función inherente al ser docente sin tomar en cuenta que muchos de los que la ejercen han optado por el desempeño de la tarea debido a un tema netamente salarial, sin contar con preparación para la misma en tanto su opción profesional inicial fue la de docente de aula y en una asignatura. Por ello, si bien estos últimos poseen formación docente, no necesariamente han sido evaluados en su idoneidad, como marca el EFD, ni en sus condiciones. Tampoco, necesariamente, poseen una formación específica para la tarea de P.A la cual van adquiriendo, en la mayoría de los casos, con la práctica funcional y durante el desempeño del rol. Hoy se le asignan a P. A, de acuerdo con los marcos normativos vigentes, nuevas y diversas tareas a desarrollar desde el punto de vista pedagógico y técnico muy distintas a las que poseía al momento de incorporarse

el rol a los centros educativos. Todo ello inclina a pensar, actualmente en un tratamiento específico para llevarlas cabo, visión con la cual coinciden los tres entrevistados. Entendemos que el sistema educativo uruguayo requiere de la construcción de una agenda educativa donde estos docentes sean visualizados en su especificidad a través de una discusión profunda que aporte reflexión al tema. Desde este lugar, nos acodamos en los conceptos aportados por la Informante calificada S.1 cuya mirada resulta de síntesis para esta tesis al expresar que:

Una vez que nos informamos de todas las tareas que competen a este profesional de docencia indirecta, obviamente es lógico pensar que le corresponde una formación específica de grado a lo que debería sumarse formación permanente y actualización, procurando su continua profesionalización. Perrenoud (1994) ha afirmado que no es posible pensar que en los pocos años que dura la formación inicial el futuro profesional pueda adquirir todas las competencias que necesitará para su ejercicio laboral. De ahí la importancia de pensar en la formación y profesionalización docentes como continuo, privilegiando en la formación inicial las “competencias de alto nivel taxonómico”, aquellas que preparan para la resolución de problemas complejos, que son diversos y cambiantes. (...)Aun mas, considero que seria estratégicamente importante que la formación continua mostrase relaciones sustantivas con otras políticas educativas. En particular, con la vinculada a otras dimensiones de la carrera profesional docente. Creo que no hay que perder de vista que este profesional trata directamente con las personas más importantes de todo el sistema educativo: los alumnos y a través de ellos con sus diferencias, posturas, particularidades, contextos, conflictos etc. Sin duda y por ello, considero que el contexto actual del adscripto, merece ser indagado y cuestionado en sus aspectos generales (marco jurídico, desempeño, evaluación, aspecto sociocultural) y en los aspectos particulares ya que juegan un papel central en la profesión académica.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Villanueva, L. (1993) .Problemas públicos y agenda de gobierno. Porrúa, México.
- Batthyány, K., Cabrera, M. (coord.). (2011). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Uruguay: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.
- Benedetti, B. (2006). La configuración del rol del tutor en la propuesta de transformación de la Enseñanza Media Superior (plan 2003): Implementación de una innovación educativa en 152 cuatro liceos públicos. Estudio de casos. [Tesis de posgrado, Universidad Católica del Uruguay].
- Cardoso, S. (2014). Los profesores Adscriptos: la identidad profesional en una encrucijada. Revista de la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, 275, 15-18.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (2007). Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay. Documento para la discusión.
- Consejo de Educación Secundaria. Recopilación de Circulares 1935 -1952.
- Consejo de Educación Secundaria (2008). Historia de Educación Secundaria 1935-2008.
- Cook, T.D, Reichardt, CH. S (1986) .Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Ediciones Morata, S. L. 1ª ed., Madrid, 1986 Colección: Pedagogía.
- Correa Freitas, R y Vázquez, C (2011). Manual de Derecho de la Función Pública. FCU. 2da. Edición.
- Cuenya, L; Ruetti, E .(2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología Revista Colombiana de Psicología,

- vol. 19, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 271-277 Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia
- de la Torre, S, Barrios, O, Tejada, J y ot,; (2002) .Estrategias didácticas innovadoras. Ediciones Octaedro S, L . 2da. Ed, 2002, España.
- Einhorn Alfie, Evelyn (2020). El rol del adscripto de Educación Media Básica: Estudio de casos en instituciones públicas, privadas y gratuitas de gestión privada de Montevideo. Tesis de Maestría. Universidad ORT.
- Frigerio, G., Poggi, M, - Tiramonti, G.(1992). Las instituciones educativas. Cara y ceca. Troquel. Buenos Aires..
- Fundación Cimientos (2012). Repensando el rol del preceptor. Problemas, prácticas y desafíos. Documento de capacitación para preceptores y coordinadores pedagógicos.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002) .Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J. A. (Comps.) Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. El colegio de Sonora Hermosillo, Sonora, pp. 113-145.
- Hernández Almeida, Melissa (2015). Educación e industrialización en Uruguay entre 1920 y 1970. La generación de capacidades humanas para la transformación productiva con cambio estructura. Tesis Maestría. Universidad de la República .
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista L. (2010). Metodología de la investigación. México: Ed. Mc Graw Hill.
- Heuguerot, Cristina (2016). Educación técnica y desarrollo en Uruguay Un análisis psicosociológico de la reforma de 1997 en UTU. FHCE.
- INEEd (2015). Políticas hacia el sector docente. Estudio analítico Multipaís. Tomo V.
- INEEd (2017). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016.

- Lanzaro, Jorge (2004). La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa. División de Desarrollo Social políticas sociales . Santiago de Chile.
- Lovesio, B. (2017). Herramientas conceptuales para el diseño de una tesis II. (Borrador) Flacso Uruguay Maestría en Educación, Sociedad y Política Cohorte 2016 – 2018.
- Magri, Altair .(2009). La elaboración del proyecto de investigación: guía para la presentación de proyectos de monografías de grado en ciencia política- Instituto de Ciencia Política. Universidad de la República- Montevideo –CLACSO.
- Mancebo, Ma. E. (2016). “La transformación frustrada: condiciones de trabajo y carrera docente en Uruguay (2005-2014)”;
- en Revista Propuesta Educativa; N° 45; Año 25; Jun. 2016; Vol.1; Pp. 21 a 33; Educación- FLACSO Argentina; Buenos Aires.
- Mancebo, Ma. E. (2011). Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del SXXI: un modelo para armar; En Celiberti, Lilián (Coord.) Puede y debe rendir más; Cotidiano Mujer; Montevideo. Disponible en: http://www.cotidianomujer.org.uy/sitio/pdf/pub_educacion_baja.pdf
- Mancebo, Ma. Ester. (2001) La “larga Marcha de una reforma “exitosa””: de la formulación a la implementación de políticas educativas, en La reforma del Estado y las políticas públicas en la democracia restaurada (1985-2000), ICP-Ed. Banda Oriental, Montevideo.
- Mancebo, M y Bentancur,N. (2012) .Presentación políticas educativas en tiempos de cambio. Actores, programas e instituciones en Uruguay y la región ..en:https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/6995/1/RUCP_BentancurMancebo_2012v.21n.1.pdf
- Mancebo, Ma. E, Lizbona, A. (2016) .El statu quo en la educación obligatoria: entre la partidocracia, los sindicatos y el fantasma de la Reforma Rama. En: Bentancur, N,

- Busquets, J. (2016) El decenio progresista. Las políticas públicas de Vázquez a Mujica. Montevideo, Editorial Fin de siglo.
- Mella, O. (2003). Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Chile: Primus.
- Merino, Mauricio (2002) . La importancia de la ética en el análisis de las políticas públicas
Revista del CLAD Reforma y Democracia, núm. 41, junio, 2008, pp. 5-32 Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo Caracas, Venezuela.
- Niedzwiecki, D. (2009). La historia de los preceptores. El Monitor de la Educación.
- Niedzwiecki, D. (2010). Preceptores. De la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos. Propuesta Educativa.
- Niedzwiecki, D. (2015). Preceptoras y Preceptores. Aportes para gestionar el acompañamiento de las trayectorias escolares.
<https://es.scribd.com/document/257543743/Libro-Preceptores-10-de-Febrero>
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española (23.a ed.).
<https://dle.rae.es/adscripto?m=form>
- Reyes-Ruiz, L. & Carmona Alvarado, F. A. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio.
- Sanz, R. y Sobrado, L. (1998). Roles y funciones de los orientadores. Revista de Investigación Educativa.
- Sautu, R. (2005). Todo es Teoría: objetivos y métodos de investigación. Recuperado en:
<https://eva.udelar.edu.uy/mod/resource/view.php?id=194514>.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Editorial Morata. Madrid.
- Vaillant, D. (2016^a). Desarrollo profesional, evaluación y políticas docentes en Latinoamérica; En La educación en Latinoamérica, Revista Universidad ORT N° 4; Montevideo.
- Vaillant, D. (2016^b). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica; en Journal of supranational policies of education; N° 5; pp. 5-21.

Anexos

Anexo A -Documentos consultados

ANEP – CODICEN.-Res N°1 Acta Extraordinaria 19 del 7/3/ 86 (Estatuto del Funcionario Docente)

ANEP – CODICEN- Res. N°2, Acta 40 de 1/6/1987

ANEP – CODICEN- Res: N°11. Acta N°15 del 2/3/89 (Reforma Curricular del IPA)

ANEP – CODICEN - Res. N°94 y 95, Acta 25 del 27/4/1989

ANEP – CODICEN -Res. N°10, Acta N°30 del 15/5/89

ANEP – CODICEN -Res. N°80, Acta N°33 del 19/5/89

ANEP – CODICEN -Res.N°14, Acta N°43 del 8/7/91

ANEP – CODICEN -Res. N°3, Acta N°3 del 8 /2/92

ANEP – CODICEN Resolución N°9, Acta N°68, de fecha 20 de diciembre de 1993 (Estatuto del Funcionario Docente)

ANEP – CODICEN- Res.N°11, Acta 51 del 5 /8/1997

ANEP – CODICEN-Acta 41 de junio de 1996 (Proyecto de Rendición de Cuentas de CODICEN

ANEP – CODICEN- Res.43, Acta 27 del 7/05/1998 CODICEN

ANEP – CODICEN -Res. 49, Acta 12 del 2/3/1999 CODICEN

ANEP – CODICEN- Expediente N°6792/99 CODICEN

ANEP – CODICEN- Res.11, Acta 31 del 7/6/01

ANEP – CODICEN -Res.7, Acta 1 del 15/1/02

ANEP – CODICEN -Resolución N°20; Acta 1 del 29/1/2008

ANEP-CODICEN (2008) Censo Nacional Docente 2007. Montevideo. CODICEN

ANEP- CES - Circular 2270/96

ANEP- CES - Expediente N° 4475/96

ANEP- CES - Resolución N°8, Acta 34 del 29/9/11

ANEP- CES - Resolución 20, Acta N °25

ANEP- CES - R.C 74/1/12

ANEP- CES - R:C Acta 38/4/13

ANEP- CES - Expediente N°3/7531/15

ANEP- CES - Tratado N°120, Acta 58 del 15/10/2015

ANEP- CES - Res. 55, Acta N°7 del 16/3 /2016

ANEP-CETP-: Resolución N°2075, Acta N°207 del 30 de julio de 2019

ANEP-CETP- Expediente N°5153/2019

ANEP-CFE Considerado del Acta N°30 del 8 /9/2011

ANEP-CFE Expediente 5-11843 /2011

ANEP-CFE Expediente 2016-25-5-005636 del CFE

ANEP-DFPD- Res. 607/96

ATD CES (2010. Informe de la Mesa Permanente XXVII de la Asamblea Nacional

ATD CES (2016) XXVI ATD CES. I Asamblea general ordinaria, ejercicio 2016-2019.

ATD Nacional UTU Informe Comisión en <https://sites.google.com/view/atdutu/mesa-permanente/perfil-adscriptos>

ATD Secundaria ([Informe ATD https://www.ces.edu.uy/index.php/atd/20020-documento-complementario-para-la-atd-liceal](https://www.ces.edu.uy/index.php/atd/20020-documento-complementario-para-la-atd-liceal)

ATD CFE. (2011) Informe de la ATD Extraordinaria de CFE

Consejo de Educación Secundaria: Circular 1625/79 (R:C 89/2/79)

CONAE: Ordenanza 28 de 1980

CONAE: R. C 89/2/79

FENAPES :Documento XV Congreso Nacional

Poder Legislativo -Actas de Parlamento 1987-1990: Acta de Parlamento N°161

Poder Legislativo – Proyecto de Ley de Regularización para concurso de Adscriptos 1987

Poder Legislativo : Ley N°15739 del 28/3/1985

Poder Legislativo – Ley 18437 del 12/12/2008

Poder Legislativo- Ley 19889 del 9/7/2020

Anexo B

Pautas de Entrevista a informantes calificados.-

Informante calificado denominado S1

- 1) En el período en que trabajaste en la ex dirección de formación docente recuerdas que se haya elaborado o evaluado algunos de los planes de formación de grado para adscriptos y que argumentos se manejaban
- 2) Cuándo estuviste en la dirección del IPA y se impartía allí el curso de adscriptos, ¿qué evaluación te mereció dicho curso? ¿Cómo lo definirías en cuanto a la utilidad que esa formación le podía dar a ese rol?
- 3) Recuerdas cuál era la discusión y/o los argumentos que se manejaban en aquella época acerca de si se mantenía el curso o no.
- 4) Desde tu mirada como profesional de la educación y dada tu trayectoria en la ANEP, qué percepción tienes acerca de la razón por la cual al día de la fecha no hay cursos específicos para profesores adscriptos dado el rol que actualmente deben desempeñar en las instituciones educativas de Enseñanza Media y si entiendes que la formación es necesaria para la profesionalización de los mismos.

Informante calificado denominado S2

- 1- ¿Qué cargos ocupaste a lo largo de tu trayectoria en el ámbito de la educación?
- 2- ¿Cuál es tu mirada respecto a la función del Adscripto?
- 3- ¿Cómo visualizas su carrera funcional como docente?
- 4 -Entre 1989 y el 2002 la DFPD ofertó cursos de grado para la formación específica de Profesores/as Adscriptos/as (P.A) que luego decidió discontinuar hasta la fecha. ¿En el transcurso de tu carrera en el ex Consejo de Educación Secundaria y desde los diversos cargos que ocupaste recuerdas argumentos, evaluaciones o decisiones que tuviesen que ver con el curso de adscriptos que impartió la DFPD y la evaluación de sus egresados?
- 5_ Según tu mirada y el conocimiento que tienes del sistema educativo: ¿cuáles crees que fueron las fuerzas, los motivos o las resistencias que incidieron para que la formación específica para P. A y el impulso de una carrera docente definida distinta a la del docente de aula no haya sido tema relevante en la agenda educativa de las últimas décadas?

6-De la documentación analizada surge que en el año 2013 integraste la Comisión de Profesionalización destinada a definir el temario, las pruebas de oposición y la bibliografía correspondiente al concurso de adscripto. ¿Recuerdas argumentos, visiones o propuestas que se manejaran en aquella época referente al perfil del Profesor Adscripto, su carrera docente y su formación?

7 -Desde tu mirada como profesional de la educación y dada tu trayectoria en la ANEP, qué percepción tienes acerca de la razón por la cual al día de la fecha no hay cursos específicos para profesores adscriptos dado el rol que actualmente deben desempeñar en las instituciones educativas de Enseñanza Media .

Informante calificado denominado S3

1-¿Qué cargos ocupaste a lo largo de tu trayectoria en el ámbito de la educación

2- ¿Cuál es tu mirada respecto a la función del Adscripto?

3- ¿Cómo visualizas su carrera funcional como docente?

4- En el transcurso de tu carrera en el ex Consejo de Educación Técnico Profesional y en el CES y desde los diversos cargos que ocupaste recuerdas argumentos, evaluaciones o decisiones que tuviesen que ver con el curso de adscriptos que impartió la DFPD y la evaluación de sus egresados o argumentos, visiones o propuestas que se manejaran referentes al perfil del Adscripto, su carrera docente y su formación?

6- ¿Recuerdas cuál es la formación que actualmente se les exige para ocupar dichos cargos o la forma actual en que se cubren las vacantes en UTU?

6-Cuáles consideras que pueden ser las fuerzas que influyen en el avance y retroceso para la profesionalización del Adscripto en Uruguay.

7-Desde tu mirada como profesional de la educación y dada tu trayectoria en la ANEP, qué percepción tienes acerca de la razón por la cual al día de la fecha no hay cursos específicos para profesores adscriptos dado el rol que actualmente deben desempeñar en las instituciones educativas de Enseñanza Media .