

# Principales circunstancias y algunos retos de la formación de docentes de enseñanza media en Uruguay.

## Prospección de un “caso particular de lo posible”

Fernando Acevedo Calamet\*

### Resumen

La puesta en marcha, en 1997, de un proyecto nuevo e indiscutiblemente innovador –los Centros Regionales de Profesores (CeRP)– constituyó una cristalización de la voluntad de las autoridades educativas de aquel entonces de promover reformas consistentes e innovadoras en la formación inicial de docentes de enseñanza media orientadas al mejoramiento de la equidad –social y geográfica– y la calidad de la educación. Ese mejoramiento resultó ostensible y auspicioso en los primeros seis años de funcionamiento de los primeros CeRP creados (en las regiones noreste, noroeste, sureste y suroeste), sobre todo en virtud de su contribución a la profesionalización de la enseñanza media en el interior de Uruguay, que hasta ese momento resultaba notoriamente deficitaria, y de la saludable redistribución social propiciada a escala regional. Pero hacia el año 2002 la calidad de la enseñanza en los CeRP comenzó a sufrir un proceso de deterioro creciente, el cual parece haberse incrementado sensiblemente a partir del 2008. Sobre la base de lo expuesto, y a la luz de las circunstancias que configuran el actual contexto del sector, el artículo que aquí se presenta procura dar cuenta de los principales retos a enfrentar en la formación de docentes de enseñanza media en Uruguay.

**Palabras clave:** formación docente, calidad educativa

### Abstract

The launch in 1997 of a new and truly innovative project, the Regional Centers for Teachers (Centros Regionales de Profesores: CeRP), was a crystallization of the will of the educational authorities of the time to promote consistent and innovative reforms in initial secondary school teacher training oriented to improving social and geographical equity and quality of education. That improvement was obvious and auspicious in the first six years of operation of the first CeRP created (in the northeast, northwest, southeast and southwest), especially under its contribution to the professionalization of secondary education within Uruguay, which until then was notably deficient, as well as healthy social redistribution fostered at regional scale. But by 2002 the quality of teaching in the CeRP began to suffer a deterioration process, which seems to have increased substantially since 2008. Based on the foregoing, and in light of the circumstances that constitute the current context sector, the article presented here attempts to account for the major challenges facing teacher education in secondary schools in Uruguay.

**Key words:** teacher training, educational quality

*Hay que forjar toda una catálisis de la recuperación de confianza de la humanidad en sí misma, paso a paso, y a veces a partir de los medios más minúsculos. Como este ensayo, que desearía, aunque sea modestamente, poner freno a la grisalla y la pasividad dominantes.*

*Guattari (1990, p. 12)*

La vastedad y complejidad de la problemática de la formación de docentes de enseñanza media en Uruguay hace que resulte inabordable en un texto como éste. Por eso restringiré mis reflexiones anclándolas en un familiar (para nosotros) caso particular de lo posible: el Centro Regional de Profesores del Norte, realidad empírica históricamente situada y fechada.



## La creación de los CeRP: circunstancias y propósitos

*Sólo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para elaborarla como «caso particular de lo posible», en palabras de Gaston Bachelard, es decir, como caso de figura en un universo finito de configuraciones posibles.*

*Bourdieu (1999, p. 12)*

Hasta el año 1997 la formación inicial de docentes de enseñanza media en Uruguay estuvo concentrada en Montevideo, en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), fundado en 1949; también participaban subsidiariamente en ella los Institutos de Formación Docente (IFD), esparcidos en 21 ciudades del interior del país, que ofrecían condiciones adversas para sus estudiantes de Profesorado (entre otros aspectos desfavorables, éstos estaban obligados a concurrir al IPA para rendir sus exámenes, siempre en calidad de “libres”).

En ese escenario, la puesta en marcha de un proyecto nuevo e indiscutiblemente innovador –los Centros Regionales de Profesores (de aquí en adelante, CeRP)–, en el año 1997, constituyó una cristalización inequívoca de la voluntad de las autoridades educativas de ese entonces de promover reformas más o menos estructurales e innovadoras en la formación de docentes de enseñanza media<sup>1</sup> bajo el signo de un mejoramiento conjunto de la equidad –social y geográfica– y de la calidad de la educación.

La propuesta de creación de los CeRP se pudo concretar gracias a un fuerte apoyo financiero de organismos internacionales, que se materializó en la posibilidad de construir edificios para albergarlos y otras inversiones en infraestructura física y logística (adquisición de equipamiento e insumos tales como computadores, mobiliario, libros y otros materiales didácticos), creación de cargos (directivos, docentes y administrativos), implementación de cursos para la capacitación, perfeccionamiento y actualización docentes de quienes habrían de actuar como formadores.

Los diagnósticos formulados en la primera mitad de la década del 90 (sobre todo los elaborados por la CEPAL por encargo de Gabito Zóboli, presidente del CODICEN

durante el gobierno nacional del Dr. Lacalle) mostraban con claridad que, al comparar la situación de los subsistemas de Formación Docente y de Enseñanza Media en Montevideo con los del resto del país, se constataban agudas asimetrías en cuanto a la calidad de la educación ofrecida en ambos contextos territoriales; uno de los principales indicadores era la existencia de un bajo porcentaje de profesores titulados ejerciendo la docencia en el interior del país. En efecto, de acuerdo con el Censo de Docentes de 1995, el porcentaje de profesores titulados en Montevideo era del 45% y en el resto del país tan solo del 20% (cf. ANEP, 1999)<sup>2</sup>.

Por otra parte, además de la voluntad de las autoridades del sistema educativo de la época de revertir esa desprofesionalización del cuerpo docente de la educación media –esto es, la muy alta proporción de profesores sin título habilitante ni formación didáctica específica<sup>3</sup>–, participaban otras situaciones y factores, como por ejemplo la baja titulación en los IFD<sup>4</sup>, las altas tasas de retiro de los docentes y el aumento de las tasas de cobertura de la matrícula de educación media, que había sido del orden del

15% en la década del 60 y creció, en la del 90, hasta una cifra próxima al 80% (cf. Vaillant y Wettstein, 1999).

La búsqueda de una mayor equidad geográfica y social

Ya desde la formulación inicial del «modelo CeRP» la búsqueda de una mayor equidad geográfica estuvo dada por la combinación de regionalización y descentralización (geográfica), aunque en rigor se trató de una descentralización sui generis: una modalidad que combinó “la centralización de todas las funciones administrativas y fiscales con la descentralización geográfica, el desarrollo local y la creación de enclaves culturales fuertes” (Errandonea, 2002)<sup>5</sup>.

La propuesta se concretó en la instalación paulatina (por razones pragmáticas, sobre todo crediticias) de un conjunto de Centros de Formación Docente que pudieran cubrir todo el país y erigirse en enclaves culturales regionales. Así, se dividió al territorio nacional, con un muy dudoso basamento teórico y técnico, en cuatro regiones («nores-



te», «noroeste», «sureste», «suroeste»), a las que luego se agregaron otras dos («sur» y «centro»), en este último caso en función de consideraciones nunca bien explicitadas (pero que de todos modos pueden evaluarse como poco pertinentes y, tal vez, bastante espurias)<sup>6</sup>.

Asimismo, la equidad social y geográfica también habría de aumentar en virtud de que los estudiantes de formación docente ya no estarían obligados a trasladarse a Montevideo para rendir exámenes (situación que, naturalmente, era más perjudicial para aquellos radicados en zonas alejadas de la capital, más aún si no contaban con recursos económicos suficientes). Esto también habría de operar favorablemente en cuanto a la calidad educativa, ya que durante la preparación de sus exámenes ahora los estudiantes podrían contar con el apoyo académico de los mismos docentes que habrían de integrar los tribunales examinadores.

Por otra parte, y también para viabilizar la regionalización propuesta, se procuró una mayor equidad social por la vía de posibilitar el ingreso a los CeRP de estudiantes procedentes de hogares con carencias económicas; para ello se creó un programa de becas (de alojamiento, alimentación y transporte) cuyo objetivo era atraer a “egresados de la educación media con una historia de buen rendimiento escolar y con dificultades económicas que les impiden el acceso a la educación superior” (Vaillant, 2002, p. 14).

El programa original de becas sigue vigente, pero la naturaleza de su implementación y, sobre todo, la magnitud y el carácter de sus efectos merecen una consideración especial. De esto me ocupó en el siguiente apartado, en realidad un paréntesis, largo pero necesario, en el desarrollo discursivo.

### Algunos efectos e implicancias del programa de becas

Con el correr de los años, el sentido de aquella pretensión de captación promovida mediante el programa de becas se fue desdibujando, fundamentalmente cuando los equipos directivos locales de los CeRP comenzaron a vislumbrar que la supervivencia de los Centros estaba empezando a quedar supeditada a las operaciones controladoras de una lógica tecnocrático-económico, bastante alejada de genuinas

evaluaciones políticas y académicas. Es decir, es probable que hayan comenzado a intuir que los resultados positivos que se estaban alcanzando con relación al mejoramiento efectivo de la equidad y la calidad empezaban a quedar relegados, en la ocasionalmente péfida mirada oficial, por la constatación de una reducción del volumen de la matrícula anual. En consecuencia, conscientes de que sin becas de apoyo muchos interesados en ingresar a los CeRP no habrían de hacerlo, el “buen rendimiento escolar” de los aspirantes a las becas dejó de ser, en los hechos, una condición excluyente; así, la captación de buenos estudiantes de bachillerato comenzó a convertirse, al principio de modo bastante imperceptible, en cooptación de clientes<sup>7</sup>.

Las derivaciones de esta situación –y sus efectos en desmedro de la calidad de los aprendizajes que se producen en los CeRP– son previsibles, sobre todo en aquellas regiones donde la calidad de la enseñanza media ha sido tradicionalmente bastante deficiente, regiones en las que, además, la oferta de educación terciaria es escasa. El caso más claro es el de la región noreste del país, cubierta por el CeRP del Norte con sede en la ciudad de Rivera, cuya área de influencia abarca los departamentos de Rivera, Artigas, Cerro Largo y Tacuarembó, los de menor índice de desarrollo humano del país.

Pues bien, ¿cuáles son las posibilidades reales que hoy tiene un joven con carencias económicas que quiere continuar sus estudios en el nivel terciario en esta región (porque su condición socio-económica le impide radicarse en la capital)? Pocas: Magisterio (en algún IFD), Profesorado (en el CeRP del Norte), ETP-UTU (en las capitales departamentales), Centro Universitario de Rivera<sup>8</sup>, Escuela de Policía... y casi nada más. De estas organizaciones, la única que ofrece un programa de becas de apoyo es el CeRP del Norte; es fácil admitir, entonces, que muy probablemente aquellos egresados de bachillerato con dificultades económicas y radicados relativamente lejos de las capitales departamentales (y, en algunos casos, con alguna inquietud de crecimiento intelectual o laboral) acaben decidiendo ingresar al CeRP del Norte para formarse como docentes de alguna disciplina por la que sientan alguna (inefable) atracción.



Más aún: ¿cuáles son hoy las posibilidades *reales* que en esta región tiene un joven con dificultades económicas que, teniendo la necesidad de contar con algún ingreso económico para auto-sustentarse,



no ha logrado insertarse en alguna ocupación laboral digna? Pocas: ingresar a la Policía (alojamiento y alimentación asegurados), emplearse en el comercio barrial de algún pariente (aunque muy pocos tienen algún pariente con esa condición), trabajar como peón en alguna empresa forestal o industrial de la zona (pero muy pocos pueden acceder a eso)... y casi nada más. El CeRP ofrece, en cambio, una solución atractiva –y gratuita!–: cuatro años de alimentación de calidad y en cantidad suficientes, hospedaje confortable, traslado en varias frecuencias diarias desde la residencia estudiantil hasta el local escolar (para asistir a cursos, estudiar, almorzar, cenar), traslado quincenal a sus localidades de origen, convivencia en las residencias estudiantiles con otros jóvenes... y, por si eso fuera poco, la posibilidad real de egresar del Centro debidamente acreditado con el título de “Profesor/a de Educación Media” y una inserción laboral bastante segura en la región (aunque hasta el momento no muy bien remunerada).

En definitiva, el CeRP del Norte termina atrayendo a muchos adolescentes y jóvenes que, más allá del nivel de su desempeño escolar anterior (que suele ser mediocre) y de sus intereses intelectuales genuinos (que pueden estar puestos en otro lugar, si es que existen), vislumbran una ecuación favorable para su futuro, hasta ese momento –en la mayoría de los casos– incierto o poco promisorio. Claro está que muchos de esos jóvenes a poco de ingresar al CeRP descubren que les gusta (o les hace bien) formarse como

docentes y, con ello, encuentran un nuevo sentido para sus vidas (y para las de aquellos que serán los destinatarios de su posterior ejercicio docente); son éstos los que cabría ubicar en la trillada categoría de “mutantes” (cf. Rama *et al.*, 1991). Pero hay otros muchos (los “previsibles”) que no encuentran nada de eso; entre éstos, unos cuantos abandonan sus estudios (desde hace algún tiempo las cifras de abandono del CeRP son preocupantes)<sup>9</sup> y otros, los de mayor temple y resiliencia, siguen hasta el final, a los tropezones, superando con notorias dificultades las exigencias –cada vez más bajas, admitámoslo– de su formación docente inicial.

Trazado así, el panorama parece bastante oscuro... y ciertamente lo es. Pero ello no debe inducirnos a asumir una oposición frontal al programa de becas y, muchísimo menos, a la pretensión inequívocamente democratizadora de su instauración. Hay que admitir categóricamente que el programa de becas se ideó para promover una mayor equidad social por la vía de una “discriminación positiva sobre los jóvenes procedentes de contextos socioculturales medios y medios-bajos, democratizando el acceso al profesorado” (Maciel, 2005, p. 86), y eso merece la mayor aprobación. Hay que asumir, pues, que “por primera vez en la historia de la formación docente en Uruguay se ha enfatizado el principio de equidad con total claridad” (Errandonea, 2002). Pero no se debe obviar que ese programa ha tenido algunos (impresivos) efectos perversos, sobre todo en cuanto a la calidad de la educación, tanto con relación a la que hoy efectivamente se brinda en los CeRP como a aquella que algunos de sus egresados presumiblemente habrán de brindar a sus futuros educandos.

En efecto, en los últimos años, por lo menos en el CeRP del Norte, se ha venido notando un deterioro de la calidad de la enseñanza, entre otras cosas en virtud de la búsqueda de los docentes de poder “llegar” a adolescentes y jóvenes con escasa predisposición positiva hacia el aprendizaje (y además, en muchos casos, con muy bajo capital cultural). A ello se agregó una reducción de la exigencia académica, como respuesta, según lo que ya he sugerido, a la doble necesidad de reducir las tasas de abandono y elevar las de egreso, en procura de contribuir a resguardar



la supervivencia del «modelo CeRP» (o incluso de un CeRP concreto), entre otros variados factores actuantes. En algunos casos ocurrió que docentes altamente calificados decidieron disminuir los estándares de exigencia; en otros, seguramente más numerosos, se trató de docentes menos calificados que optaron por cierta relación de coherencia entre su (baja) idoneidad profesional y la (baja) exigencia académica con respecto al desempeño de “sus” estudiantes<sup>10</sup>.

La reducción de la exigencia académica puede dar lugar, evidentemente, a consecuencias nefastas. Además del ya mencionado deterioro de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, también puede impactar muy negativamente en la pretendida democratización y equidad social en la educación: “se genera una ilusión engañosa y una peligrosa segmentación social: entre ‘los que saben’ y aquellos que, por condiciones socio-culturales e institucionales, terminan no aprendiendo, aunque sin saber que no saben” (CEPAL, *apud* Errandonea, 2002).

Algunos de los beneficios de los CeRP a escala regional

El ingreso a los CeRP de estudiantes procedentes de hogares con bajo nivel económico tuvo un importante efecto colateral (seguramente impensado). A sabiendas de que no es éste el mejor lugar para hacerlo, quiero ocupar algunas líneas para destacar el beneficio social que, más allá de lo estrictamente educativo, el «modelo CeRP» ha aportado a muchos jóvenes y sus familias.

Es indiscutible que el CeRP del Norte, por ejemplo, ha propiciado una muy saludable redistribución social a escala regional: desde el año 1997 le ha venido ofreciendo la posibilidad de cursar estudios terciarios a más de dos mil jóvenes de la región, en su enorme mayoría procedentes de hogares con bajo capital económico y cultural; con ello, como ya he subrayado, además de contribuir en el mejoramiento de su capital cultural de partida, los puso en camino de una inserción laboral bastante segura. Si bien es muy difícil y estéril especular sobre cuál podría haber sido el presente y el futuro de esos dos mil ciudadanos de la región de no haberse creado el CeRP del Norte, es lícito suponer que en la mayoría de los casos hubiese sido peor.

Algunas cifras pueden resultar ilustrativas. Entre 2005 y 2007 las inscripciones en institutos de formación docente de todo el país (IPA, IFD, CeRP) representaron apenas un 15% del total de estudiantes que se inscribieron en algún centro educativo de educación superior, porcentaje más de cinco veces inferior al correspondiente a la educación universitaria (*cf.* Fernández, 2009, p. 17). A escala local/regional, en cambio, las proporciones se apartan muchísimo de esa pauta: en ese mismo período se inscribieron en el CeRP del Norte 357 jóvenes, mientras que una cantidad casi igual (331) lo hizo en el Centro Universitario de Rivera, sede regional de la Universidad de la República (en las cuatro opciones de estudios universitarios que ofrecía en ese período)<sup>11</sup>.

Estos datos nos permiten tener una noción más cabal de la magnitud de los beneficios sociales *relativos* inherentes a la mera existencia del CeRP del Norte (así como, por supuesto, vislumbrar algunas de las razones que subyacen a la decisión de los jóvenes de la región de cursar estudios en algún instituto de educación superior).

La búsqueda de mejoramiento del nivel académico de la formación docente

La cuestión de la calidad educativa –tanto con relación a la oferta curricular como al mejoramiento de las prácticas docentes que se encarnan día a día en las rutinas áulicas– estuvo en el núcleo duro de la formulación del «modelo CeRP», uno de cuyos propósitos explícitos fue “la creación de centros de educación terciaria de muy alto nivel académico” (Vaillant, 2002, p. 14). Esto se instrumentó por varias vías concurrentes, entre las que aquí destaco cuatro:

-la creación de una estructura curricular con una sólida articulación entre la formación teórica disciplinar y la práctica docente (enriquecida con la inclusión de informática e inglés como materias instrumentales);

-la dotación al currículo de un total de 4.200 horas (que el ajuste del año 2005 elevó a 4.500, casi el doble que la existente en el IPA), distribuida en tres años lectivos (que el ajuste del 2005 elevó a cuatro) con una alta dedicación estudiantil: jornadas de ocho horas-reloj (que el ajuste del 2005 redujo a seis);

-el reclutamiento y selección de docentes



calificados (tanto docentes titulados como egresados universitarios) por concurso de oposición y méritos, para ocupar cargos mayoritariamente de dedicación total (40 horas semanales);

-un programa de formación y capacitación para los primeros aspirantes a docentes en los CeRP, luego complementados con cursos de perfeccionamiento y actualización.

La articulación entre la formación teórica y la formación en la práctica docente resulta de una relevancia crucial en cuanto a la calidad de los aprendizajes producidos. Es de especial destaque la importancia que desde la creación del «modelo CeRP» se le atribuyó al ejercicio docente como vector axial de formación: al llegar al último año de su formación, los estudiantes realizaban su práctica docente bajo la modalidad innovadora de “parejas pedagógicas” en un “liceo de práctica” con un grupo a su cargo (y con la responsabilidad –administrativa, funcional y académica– y remuneración salarial correspondientes); allí permanecían durante toda la jornada escolar, y de este modo accedían a una enriquecedora inmersión en la experiencia liceal cotidiana, acrecentada por el acompañamiento didáctico *in situ* a cargo de un tutor (docente del CeRP).

La segunda de las vías para dotar de *alto nivel académico* a los centros de formación docente no requiere mayores explicaciones; baste con destacar la importancia de disponer de una carga horaria tal que permita la profundización en los conocimientos disciplinares específicos y en la adquisición de destrezas didácticas, y que además haga posible que los estudiantes aporten una dedicación exclusiva a sus carreras, lo cual, entre otras cosas, opera muy favorablemente en la calidad de su formación.

Por otra parte, la implementación de cargos docentes de dedicación total opera en un sentido análogo, con la considerable ventaja adicional de que ello permite una profesionalización mayor, así como un mayor compromiso con su quehacer educativo y con la propia organización, lo cual propicia la gestación de sentimientos de pertenencia, “identidad organizacional” y un ambiente académico potencialmente fecundo. Los beneficios de la disposición de cargos docentes de dedicación total no

se agotan en las ventajas derivadas del factor cuantitativo; en el «modelo CeRP» creado en 1997 algo más de la mitad de las 40 horas semanales estaban destinadas a la enseñanza directa, y el resto a otras tareas docentes de impacto directo en la calidad de la educación: investigación educativa, extensión de actividades al medio, evaluación de trabajos y orientación académica a los estudiantes, preparación de clases y otras actividades curriculares, (auto)actualización docente, etcétera. En un sentido concordante, el acceso a los cargos docentes por medio de concursos (al principio, de oposición y méritos) derramaba algunas obvias garantías en cuanto a la calidad de la enseñanza.

La cuarta vía destacada también reviste gran relevancia en virtud de sus positivos efectos en la calidad de la educación. Los primeros cursos organizados para los aspirantes a docentes de los CeRP tuvieron una razonable exigencia, alta carga horaria (240 horas) y fueron dictados, en casi todos los casos, por reconocidos especialistas en cada una de las materias ofrecidas en el currículo<sup>12</sup>. De acuerdo con Vaillant, la evaluación de los mismos fue muy positiva: “respondió a las necesidades de actualización disciplinar aportando nuevos contenidos, materiales y metodologías a los formadores, y sirvió como instrumento de fundación de identidad y desarrollo profesional” (2002, p. 16).

Para el reclutamiento de docentes idóneos se apeló, además, al incentivo de ofrecer muy buenas condiciones de trabajo –esto es, aquellas que propician una actuación académica fecunda–: un local confortable, bien equipado y actualizado tecnológicamente, tiempo rentado para la multiplicidad de tareas de docencia indirecta implicadas –nunca contempladas debidamente en otros centros educativos– y un salario que en aquel momento resultaba muy atractivo (por lo menos para nuestro medio y sector)<sup>13</sup>; esas condiciones contribuyeron, además, a alentar una buena predisposición de los docentes frente a las tareas que se les asignó. En suma, el establecimiento de tales condiciones de trabajo, sumado al mecanismo de concurso para la provisión de cargos efectivos, dio lugar a que profesionales muy idóneos ingresaran a los CeRP y desde el inicio se comprometieran con el impulso a una nueva modalidad de formación de docentes,



sólo contrariado por los sectores mayoritarios de las corporaciones docentes (sobre todo la del IPA) y su postura manifiestamente contraria a la instalación del nuevo «modelo» (y, aún hoy, a su persistencia). Esta postura se apoyaba, más que en razones técnico-pedagógicas genuinas, en su resistencia a aceptar en otros colegas –los que ingresaron a los CeRP– condiciones salariales y laborales mejores que las habituales, así como en el controvertido –y muy controvertible– proceso *morfogenético* de la reforma. La magnitud de los efectos que ha tenido ese proceso merece una consideración especial. Pero no la expondré acá, ya que ya lo he hecho en otro lugar (cf. Acevedo, 2008a). Una nota al final es, creo, suficiente<sup>14</sup>.

### La deriva del «modelo CeRP»

A pesar de esos recelos y resistencias, el «modelo CeRP» prosperó, como ya señalé, con la incorporación de numerosos docentes que renunciaron a sus horas en enseñanza media y de unos cuantos egresados universitarios atraídos por las luces de la propuesta. (Claro está, como nos comentó una profesora –refiriéndose a otra cosa–, a veces pasa igual que con una linterna: “tú la prendes para alumbrar en la oscuridad, y además de alumbrar te vienen una cantidad de bichitos a la luz.”)

Sin embargo, a poco de comenzar el nuevo siglo las luces comenzaron a palidecer, en buena medida como consecuencia de la crisis económica que azotó a nuestro país hacia el año 2002. Al reducirse los salarios y demás incentivos de los docentes de los CeRP, muchos de aquellos profesionales regresaron a su ámbito universitario de procedencia (o se dedicaron a alguna otra cosa académicamente más atractiva y, sobre todo, económicamente más rentable) y la gran mayoría de los docentes foráneos –*bichitos* universitarios o no, pero en su gran mayoría montevideanos– regresaron a sus lugares de origen (o se fueron quién sabe adónde). En consecuencia, las horas vacantes fueron ocupadas por docentes contratados a tiempo parcial mediante los mecanismos de “llamado a aspiraciones” y “ternas”, que ofrecen garantías mucho menores (en cuanto a la idoneidad de los docentes seleccionados) que los concursos de oposición y méritos. Uno de los resultados de esta situación fue que los planteles docentes de los CeRP quedaron

casi totalmente conformados por docentes oriundos, muchos de ellos con dedicación parcial (quienes, además, no tuvieron la oportunidad de participar en aquellos cursos de capacitación y perfeccionamiento disciplinares tan elogiados por Vaillant).

En suma, uno de los principales resultados de ese magma de circunstancias fue que la calidad de la enseñanza brindada por los CeRP –sustento de la transformación pretendida, cuarto trasero del caballo de Troya de la propuesta de su creación– comenzó a deslizarse cuesta abajo, según un proceso de deterioro creciente. Si bien podemos aceptar, aunque con algunos reparos, que “la formación docente (en Uruguay) ha sido en las últimas décadas la ‘Cenicenta’ de la educación latinoamericana debido, en parte, a su bajo estatus social y a la pésima remuneración de maestros y profesores” (Mancebo y Vaillant, 2002, p. 73) y que entonces la creación de los CeRP fue “una de las propuestas más transformadoras con las que ha contado América Latina en la última década” (Vaillant, 2000, p. 89), las cosas ya no son lo que fueron (o, seamos realistas, *ya no son*<sup>15</sup>).

La afirmación contenida en la cita precedente resulta exagerada, y entonces es sensato tomarla como una comprensible expresión de deseo. Tal vez la creación de los CeRP haya sido, efectivamente, “una de las propuestas más transformadoras”, pero, como ocurre a menudo, en el devenir de su implementación ese carácter se fue diluyendo. Lo mismo cabe decir, y con mayor énfasis aún, de otra afirmación expresada por la misma autora dos años antes: “la inauguración de los CeRP, a comienzos de 1997, marca el inicio de una nueva etapa en la vida educativa del país. Esta etapa implica mucho más que una modalidad en la formación inicial de profesores. Es el germen de la visión de la educación del futuro, lo que en nuestros Centros Regionales se está incubando” (Vaillant, 1998).

Si se revisa la situación actual, los resultados de tal incubación no parecen estar a la altura de lo esperado. Existen algunos actores, directa o indirectamente vinculados al CeRP del Norte, que sostienen una visión muy optimista al respecto (los «*integrados*»).

Asimismo, al momento de evaluar la criatura resultante de aquella incubación del año 1997, los más pesimistas (o «*apoca-*



lípticos»<sup>16</sup>) podrán estimar que en los últimos diecisiete años los CeRP han contribuido muy poco a cortar la cadena sinfín iniciada con aquel huevo incubado por el pelícano del capitán Jonathan... y hasta concluir que “esto puede durar muchísimo tiempo/ si antes no se hace una omelette”<sup>17</sup>. (Convengamos, sí, que la *omelette* ya está cocinada casi por completo... pero, lamentablemente, por *otros*.)

### La coordenada elegida: investigar rigurosamente en nuestra propia realidad

No es la presumible perplejidad de Jonathan la que me incita a dar el último paso. Si se revisa la situación actual de los CeRP en general y del CeRP del Norte en particular, los resultados de aquella incubación no parecen estar a la altura de lo esperado. Como sea, es mucho lo que (aún) hay para rescatar, tanto como lo que (aún) queda por hacer (o lo que se podría hacer si las circunstancias micro-políticas del sistema de formación docente fueran más propicias que las actuales). En cualquier caso, los retos son múltiples. Para abreviar, destaco sólo uno de los cuatro desafíos enunciados por Mancebo y Vaillant (2002, p. 74): “la formación del personal docente debe afrontar el desafío del conocimiento en dos coordenadas: es preciso avanzar en el conocimiento de las experiencias de formación del personal docente en otros países para ganar en la visualización de nuevas alternativas, por una parte, y también hay mucho que investigar rigurosamente en nuestra propia realidad, por la otra”.

Quiero subrayar una de esas *dos coordenadas*, que es la que a mi juicio configura uno de los principales retos a abordar, si no el principal: *investigar rigurosamente en nuestra propia realidad*, enfocando nuestra mirada indagadora en los resortes ocultos de la actual fragilidad, inadecuación y deriva del modo en que se ha asumido la gobernabilidad de nuestro sistema de formación docente, en especial en lo que atañe a los CeRP. Ya hemos vivido la experiencia de la imposición de reformas educativas como para que ahora, a pesar del establecimiento de dispositivos diferentes, caigamos —ya está pasando— en situaciones análogas.

La concertación educativa, tantas veces

proclamada en los discursos oficiales y gremiales, debe convertirse de una vez en una concertación educativa genuina, y la investigación al respecto, si es rigurosa, habrá de arrojar mucha luz sobre el asunto<sup>18</sup>. Por añadidura, también podrá mostrarnos los caminos más idóneos para avanzar hacia la instauración de formas de cogobierno y una mayor autonomía en la gestión académica y administrativa de los Centros de Formación Docente, asunto que desde hace algunos años está en el tapete del sector. Y seguramente habrá de indicarnos, asimismo, si corresponde que avancemos hacia una descentralización genuina del sistema, asumiendo con firmeza la aspiración de que la normativa institucional vigente se adecue a la realidad local (y no al revés), evitando con ello la penosa sujeción a un cruel *lecho de Procasto*<sup>19</sup> o a la profética maldición weberiana: *la burocratización de todo dominio*<sup>20</sup>.

Corresponde, entonces, *investigar rigurosamente en nuestra propia realidad*, eludiendo *la burocratización del dominio* de la investigación social tradicional. Podría hacerse., desde una perspectiva de fondo *ecosófico*, indagando en los tres dominios imbricados del *campo* de la educación: analizando la urdimbre de prácticas educativas cotidianas y, sobrepuesta a esa trama, el modo en que se construyen y reconstruyen las subjetividades individuales (*ecología mental*), las relaciones e interacciones sociales del *socius*, también constructoras de subjetividad (*ecología social*) y los escenarios políticos, institucionales y técnico-profesionales en que tales prácticas y construcciones se inscriben (*ecología ambiental*)<sup>21</sup>.

De entre los numerosos y variados aspectos que participan de esa *ecología tridimensional*, revisten especial interés los vinculados a la dinámica de funcionamiento y la dimensión micro-política del CeRP del Norte como centro educativo concreto, su cultura y “clima” organizacionales, las representaciones, opiniones y expectativas de docentes y estudiantes, auténticos y principales *auctores* de la organización<sup>22</sup>.

Sólo como ilustración, es lícito imaginar alguna propuesta de investigación con foco en la *ecología mental* del universo docente de una organización educativa (por ejemplo, el CeRP del Norte), y sumar algunas interrogantes a las formuladas por Mancebo



y Vaillant: ¿cómo habrá de nacer el deseo de enseñar —con calidad y compromiso— en personas que eligen el oficio docente desde una lógica de cálculo de costos y beneficios, tentados por la posibilidad de una inserción laboral bastante segura (¡y con vacaciones largas!) y por la certeza de que, a la luz de las escasas y poco atractivas posibilidades laborales existentes, ese oficio se puede ejercer sin sobresaltos y sin rendir cuentas a nadie? ¿Cómo habrá de persistir el deseo de enseñar —con calidad y compromiso— en personas que, ya en el ejercicio de ese oficio, demoran poco en constatar que las gratificaciones derivadas (profesionales, humanas) son cada vez más esquivas e improbables?<sup>23</sup>

También podemos imaginarnos, con un sentido análogo, alguna propuesta de investigación con foco en otros asuntos, propios de la *ecología ambiental* (ya sea institucional u organizacional): ¿cuáles son los principales aspectos que deben tomarse en cuenta para la evaluación de la calidad educativa de una organización de formación docente? ¿A qué actores o agentes les corresponde establecerlos? ¿Qué tipos de estrategias, actuaciones o dispositivos deberían aplicarse para capitalizar esa evaluación en la gestación e implementación de procesos orientados hacia la mejora efectiva de la calidad educativa? ¿Sobre qué bases y criterios de actuación debe cimentarse la gobernabilidad de esa organización con vistas a la consecución de un “clima” organizacional que propicie tales procesos, su efectividad y persistencia? ¿En qué medida gobernabilidad y calidad educativa son interdependientes, “interinstituyentes” y co-estructurantes de su “clima” organizacional y académico? O bien: ¿es plausible establecer procesos sustentables de mejora de la calidad educativa de una organización escolar cimentados en la consideración, ponderación y conjugación de las múltiples percepciones y representaciones que sus artífices y actores han construido con relación a aquél?

De este modo, si pudiéramos avanzar en el trazado de una *cartografía representacional* como la aquí sugerida, podríamos llegar a disponer de un insumo fiable y legitimado socialmente para el establecimiento de líneas de acción orientadas a la mejora de la calidad académica de la organización y a la optimización de las con-

diciones y posibilidades de su gobernabilidad, según un modelo de intervención establecido consensualmente por parte de los diversos artífices y actores de esa organización: estudiantes, docentes, egresados y funcionarios administrativos, organizaciones de la sociedad civil.

Todo esto, por pomposo o ambicioso que parezca, puede comenzar a hacerse *paso a paso, a partir de medios minúsculos* —de eso trata este texto—, pero, en cualquier caso, procurando *poner freno a la grisalla y la pasividad dominantes*.

\* *Fernando Acevedo Calamet. Arquitecto, Licenciado en Ciencias Antropológicas, Magíster en Política y Gestión de la Educación, candidato a Doctor en Sociedad del Conocimiento y Acción en los Ámbitos de la Educación, la Comunicación, los Derechos y las Nuevas Tecnologías (Universidad Internacional de La Rioja, España). Profesor adjunto y Responsable académico del Centro de Estudios sobre Políticas Educativas de la UDELAR, docente efectivo en el CeRP del Norte.*

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, F. (2009). En torno a la “gobernabilidad” de los sistemas educativos: la concertación educativa y su inscripción en el juego de poder. *Tópos. para un debate de lo educativo*, n° 3. Rivera. Febrero.
- Acevedo, F. (2008a). La implementación de reformas en la enseñanza pública: notas sobre la conciliación de sus connotaciones éticas y pragmáticas. *Tópos. para un debate de lo educativo*, n° 2. Rivera. Junio.
- Acevedo, F. (2008b). *El Centro Universitario de Rivera, ¿sistema nervioso de la región? Análisis, diagnóstico, prognosis*. UNAPAC-CCI-Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República, Montevideo-Rivera.
- ANEP (1999). *Centros Regionales de Profesores. Programas de primer año*. Montevideo.
- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Espacio social y espacio simbólico. En Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. Y Passeron, J.-P. (1997). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Chiancone, A. y Martínez, E. (2007). *La educación superior en Iberoamérica 2006: informe de Uruguay*. Centro Interuniversitario de Desarrollo.



- Desnos, R. (1955). *Chantefleurs et Chan-  
tefables. À chanter sur n'importe quel air*.  
París: Gründ.
- Eco, U. (1990). *Apocalípticos e integrados*.  
Barcelona: Lumen.
- Errandonea, F. (2002). *Antecedentes, con-  
texto y desarrollo de la reforma educativa  
en Uruguay (1955-2000)*. Montevideo:  
CRESUR.
- FENAPES (2001). *Educación secundaria.  
La reforma impuesta. Diez visiones críti-  
cas*. Montevideo: Nordan.
- Fernández, T. (2009). Desigualdad, democra-  
tización y pedagogías en el acceso a la Edu-  
cación Superior de Uruguay. *Revista de la  
Educación Superior*, Vol. XXXVIII (4), nº 152,  
pp. 13-32. Octubre-diciembre.
- Guattari, F. (1990). *Las tres ecologías*. Madrid:  
Pre-textos.
- Hargreaves, A. (1998). Paradojas del cambio:  
la renovación de la escuela en la era postmo-  
derna. *Kikiriki*, nº 49, pp. 16-24.
- Lanzaro, J. (2004). *La reforma educativa  
en Uruguay (1995-2000): virtudes y pro-  
blemas de una iniciativa heterodoxa*. San-  
tiago de Chile: CEPAL. Julio.
- Maciel, C. (2005). La formación docente: mi-  
tos, problemas y realidades. *Revista PRE-  
LAC*, UNESCO, pp. 78-89.
- Mancebo, M. E. y Vaillant, D. (2002). Uruguay:  
Las transformaciones en la formación del  
personal docente. En AA.VV.: *Los formados-  
res de jóvenes en América Latina. Desafíos,  
experiencias y propuestas*. Ginebra: UNES-  
CO-BIE, pp. 67-76.
- Ortega y Gasset, J. (1999). *La deshumaniza-  
ción del arte y otros ensayos de estética*. Ma-  
drid: Alianza. (Edic. original: 1925).
- Rama, G. et al. (1991). *Quiénes y qué  
aprenden en las escuelas primarias del  
Uruguay*. Montevideo: CEPAL.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes  
en América Latina. Re-inventando el mo-  
delo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. (2002). Formación de Formadores.  
Estado de la Práctica. *Revista PREAL* N° 25.  
Diciembre.
- Vaillant, D. (1998). Innovaciones en la for-  
mación docente del Uruguay: los Centros  
Regionales de Profesores. *Revista Edu-  
car-Argentina* año X N° 29. Setiembre.
- Vaillant, D. y García, M. (2000). ¿Quién  
educará a los educadores? Teoría y  
práctica de la Formación de Formadores.  
Montevideo: Productora Editorial,  
ANEP-AECI.
- Vaillant, D. y Wettstein, G. (1999). *Centros  
Regionales de Profesores. Una apuesta  
al Uruguay del futuro*. Montevideo: Fin de

Siglo.

## Notas

- 1 Para una exhaustiva descripción y análisis de los fundamentos y principales características innovadoras de los CeRP, véase Vaillant y Wettstein (1999), Mancebo y Vaillant (2002), Vaillant y García (2000).
- 2 En la actualidad esa asimetría se ha reducido considerablemente. Por lo pronto, ya en el año 2001 la matrícula en la formación docente inicial en Uruguay se había incrementado en un 86% con respecto a la del 1995; evidentemente, la creación de los CeRP, en el año 1997, fue la principal causa de ese incremento (cf. Maciel, 2005, p. 85)... y lo sigue siendo.
- 3 La situación más alarmante se daba en Matemática: por ejemplo, hasta el año 1999 en los departamentos de Rivera y Artigas no existió ningún Profesor de Matemática titulado.
- 4 A comienzos de esta década egresa de cada IFD un promedio de 1 Profesor de enseñanza media por año (22 titulados anuales en el total de 21 IFD del interior del país); en el IPA el egreso promedio era algo superior a 200 (cf. Errandonea, 2002). En contraposición a estos datos, adviértase que sólo en el período 1997-2002 (esto es, entre el año de instalación de los primeros dos CeRP y el año en que egresó la primera generación del último CeRP creado) han egresado del conjunto de los seis CeRP existentes un total de 839 profesores (cf. Maciel, 2005, p. 85). Por otra parte, sólo "entre 1997 y 1999 la matrícula de los CeRP pasó de 185 a 1.015, mientras que la del IPA y los (...) IFD no registró mayores variaciones" (Lanzaro, 2004, p. 30).
- 5 El carácter *sui generis* que Errandonea le atribuye a la descentralización dispuesta en la creación del «modelo CeRP» se explica por su alejamiento con respecto a la definición de Rhoten: "la descentralización implica la transferencia de ciertos tributos, responsabilidades y servicios desde una agencia pública (central o federal) hacia otra (estadual, provincial o departamental)" (apud Errandonea, 2002). Es sabido que nada de esto ocurrió en la implantación del «modelo CeRP», en el que "el Estado conserva en su órbita la capacidad impositiva y la prestación del servicio" (idem). En este contexto, quizás resulte más pertinente aplicar el término *desconcentración* (y, más específicamente, *desconcentración administrativa*). De hecho, la idea de descentralización inherente a la formulación original del «modelo CeRP» –y su sentido exclusivamente territorial– excluyó toda posibilidad de autonomía (tanto administrativa como académica)



de cada CeRP. Este es, sin duda, uno de los dos talones de Aquiles de la propuesta (y, quizás, una de las principales aberraciones político-académicas del “sistema unificado” que comenzó a regir en el año 2008).

<sup>6</sup> En el mapa aparecen graficadas las “regiones” originales donde se instalaron los primeros cuatro CeRP, con sede en Salto, Rivera, Punta del Este y Colonia. (No se graficó la zona de influencia del IPA hacia el año 1998.) Advuértase que los lugares de instalación de las dos sedes siguientes (Atlántida y Florida, a 45 y 100 kilómetros respectivamente de Montevideo, o sea, del IPA) difícilmente encuentren alguna justificación legítima en aquella lógica de cobertura regional del territorio nacional. Asimismo, el carácter espurio de este agregado queda palmariamente puesto en evidencia, sin quererlo, por una destacada jerarca de la época: “el año próximo [se refiere a 1999] iniciará su labor el CeRP del Oeste con sede en la ciudad de Colonia, cubriéndose así todo el territorio nacional” (Vaillant, 1998).

<sup>7</sup> Estoy totalmente de acuerdo con lo que ha señalado un ex-docente del CeRP del Norte: “algunos docentes y especialistas de la enseñanza han señalado, con buen criterio, que las becas deberían ser otorgadas por pobreza y sostenidas por excelencia académica. Sin embargo, no parece ser esa la política de la Reforma en los CeRP” (Errandonea, 2002). No lo parecía a comienzos del año 2002, y mucho menos lo parece una década después. Por cautela –y falta de información bien documentada al respecto– nada diré aquí sobre las medidas implementadas para constatar, entre los aspirantes a ingresar a los CeRP, la “pobreza” o las “dificultades económicas que les impiden el acceso a la educación superior”, ni sobre lo que para algunos derivó en una creciente “vista gorda” y flexibilización aplicada en aquellas medidas. Por análoga razón tampoco haré referencia al hecho de que la “excelencia académica” no parece haber sido un requisito –y si en algún momento lo fue, no lo es actualmente– para el mantenimiento de las becas a los estudiantes beneficiarios.

<sup>8</sup> En el Centro Universitario de Rivera (CUR), sede regional de la Universidad de la República, la oferta de estudios universitarios ha sido –y hoy, en el año 2012, sigue siendo– escasa, errática y discontinua: “Licenciatura en Gestión de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable”, “Licenciatura en Enfermería”, “Higienista odontológico”, “Asistente odontológico” y algún curso de “Bellas Artes”. (Para un análisis diagnóstico y prospectivo de la situación del CUR en la región, cf. Acevedo, 2008.)



<sup>9</sup> La actual tasa de abandono es mucho más alta que la que pautó la vida de los CeRP en los primeros años, que era del orden del 11%. Por ejemplo, “en el CeRP del Norte, en 1997 ingresaron 90 estudiantes (...). Se registra la deserción de 10 estudiantes motivada por enfermedades crónicas (2), traslado de familia (1), y oportunidades laborales diversas (7)” (Vaillant, 1998); en el CeRP del Litoral la tasa de deserción en 1997 fue casi idéntica.

<sup>10</sup> Tendemos a creer que la baja exigencia que establece un docente suele estar asociada a su baja idoneidad académica, relación que no necesariamente se cumple a la inversa.

<sup>11</sup> De haberse considerado la cantidad de inscripciones en el IFD de Rivera, las diferencias con las cifras porcentuales ofrecidas por Fernández serían enormes; y crecerían más aún, naturalmente, si incluyéramos las inscripciones en los IFD de las ciudades de Tacuarembó, Artigas y Melo.

<sup>12</sup> Los primeros de estos cursos se efectuaron entre marzo y abril de 1997, con una carga horaria total de 240 horas. Luego hubo sucesivos cursos en los años 1998, 1999 y 2000, en los que la carga horaria se redujo a la mitad y aún menos. El mecanismo era el siguiente: concurso de méritos, luego curso de formación, finalmente concurso de oposición para la provisión de cargos docentes en efectividad.

<sup>13</sup> Durante los primeros años de funcionamiento de los CeRP el salario líquido de los cargos docentes de 40 horas semanales fue el equivalente a U\$S 1.300, con un sobresueldo de U\$S 300 (vigente durante dos años, por concepto de gastos de instalación) para posibilitar la radicación de aquellos docentes procedentes de otras regiones del país. Si bien esa remuneración está muy próxima a la actual, en aquel entonces resultaba mucho más tentadora, sobre todo por el valor del dólar y porque el salario real de los docentes del sistema de Formación Docente era bastante inferior al actual.

<sup>14</sup> Las principales fortalezas de la reforma en su conjunto –y en particular en lo atinente a la creación de los CeRP– estuvo, por un lado, en la fase proyectual (o de pre-implementación: identificación y diagnóstico de la situación problemática de partida, definición de prioridades y objetivos, análisis y selección de programas y políticas) y, por otro, en el proceso de construcción de su viabilidad material (tiempo, recursos humanos y recursos materiales), político-cultural y organizativo-administrativa (cf. Vaillant, 2005, pp. 51-53). Sin embargo, los tres procesos organizacionales cuya presencia resulta

clave en todo impulso de transformación educativa – movilización, implementación, institucionalización– (cf. *idem*, pp. 45-46) hicieron agua por varios lados. Por lo pronto, la forma autoritaria en que se gestionó la reforma inmediatamente provocó una fuerte oposición por parte de las agremiaciones docentes (que ya en diciembre de 1995 habían calificado al CODICEN como “enemigo de la educación pública”). Las principales críticas apuntaron a la modalidad voluntarista, verticalista e inconsulta de la propuesta, con una casi nula participación de docentes y estudiantes en las decisiones (que quedaron bajo el monopolio de los “expertos”). También criticaron la excesiva rapidez de su implementación y las políticas de reclutamiento de docentes y de incentivos para atraer a egresados universitarios (muy ajenos, evidentemente, a las corporaciones docentes) para ejercer la docencia en zonas alejadas de la capital y, en un plano más bien tangencial, la inadecuación de la propuesta curricular. Para conocer mejor el pedregoso proceso *morfogenético* de la reforma en cuestión, y en especial las *oposiciones y resistencias* que emergieron entre 1996 y 2000, es esclarecedor consultar “Educación secundaria. La reforma impuesta. Diez visiones críticas”, libro publicado por la Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria (FENAPES, 2001), y en especial uno de sus textos más sólidos (“Apuntes sobre la Reforma Educativa”), escrito por Armando Miraldi.

<sup>15</sup> En 2007, con gran intuición prospectiva y predictiva, ya había quienes planteaban que los CeRP, que en ese entonces estaban “en un proceso de revisión”, “seguramente serán integrados a la oferta tradicional de los institutos de formación docente, perdiendo las características de una modalidad diferencial” (Chiancone y Martínez, 2007).

<sup>16</sup> Me apropio aquí de las categorías que, en uno de sus ensayos más célebres, Umberto Eco (1990) acuñara para ilustrar las posturas polares que emergieron ante la irrupción del furor *massmediático*: detractores («apocalípticos») por un lado, proselitistas («integrados») por otro.

<sup>17</sup> Últimos dos versos de “Le pélican de Jonathan”, de Robert Desnos (1955), cautivante poema que en el ámbito docente empezó a circular a partir de su inclusión en *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1997). He aquí su versión completa:

Le capitaine Jonathan,  
Etant âgé de dix-huit ans,  
Capture un jour un pélican  
Dans une île d'Extrême-Orient. Le pélican  
de Jonathan,  
Au matin, pond un œuf tout blanc Et il en

sort un pélican  
Lui ressemblant étonnamment.  
Et ce deuxième pélican  
Pond, à son tour, un œuf tout blanc  
D'où sort, inévitablement,  
Un autre qu'en fait autant.  
Cela peut durer très longtemps  
Si l'on ne fait pas d'omelette avant.

<sup>18</sup> Véanse dos discusiones sobre este asunto en Acevedo (2009).

<sup>19</sup> Según el mito griego, el fortachón Procoptas, hijo del dios de los mares, ofrecía alojamiento a viajeros ocasionales en su modesta casa cerca de la ciudad sagrada de Eleusis. Allí, luego de rapiñarlos, los obligaba a acostarse desnudos en un catre de hierro. A quienes les quedaba chico Procoptas los mutilaba con un hacha, de modo que nada sobrara en la superficie del lecho; si, en cambio, el huésped era petiso, con ayuda de tiras de cuero atadas a la cabecera y a los pies del catre, le estiraba las extremidades hasta que cubrieran los sectores baldíos del catre. Tales prácticas le valieron unos cuantos apodos: Damastes (abusador), Polipemón (dañino) y Procrustes (el estirador); este apodo, el más difundido, terminó transformándose, por deformación, en Procusto. Podemos colegir que a menudo los planes únicos y las institucionalizaciones impuestas funcionan como el lecho de Procusto, o casi: se acuesta sobre él a las víctimas, sin que importen las características singulares de cada una, y se las acomoda, cueste lo que cueste, a las dimensiones de aquél. Muchos yacearán indemnes, es cierto, pero unos cuantos quedarán descoyuntados, tullidos, mancos o cojos. En cualquier caso, es doloroso y humillante tener que sufrir tal tormento físico, lógico, técnico y ético.

<sup>20</sup> La descentralización demanda autonomía y el quehacer educativo adecuación a la realidad local; la proximidad y afinidad entre lo autónomo y lo autóctono no son sólo fonéticas.

<sup>21</sup> Las tres ecologías que configuran la perspectiva ecosófica han sido propuestas por Guattari (2000) en un libro titulado, precisamente, *Las tres ecologías*.

<sup>22</sup> Empleo aquí la expresión *auctores* en el sentido que la vincula a la de *auctoritas* (cf. Bourdieu, 2002, p. 9) y también en el más fiel a su procedencia etimológica, según el cual auctor es el que aumenta o el que hace crecer; en efecto, “los latinos llamaban así al general que ganaba para la patria un nuevo territorio” (Ortega y Gasset, 1999, p. 35). De este modo, los auctores de una organización escolar son los actores y agentes (individuales y/o organizacionales) que conquistan nuevos territorios para su patria organizacional.

<sup>23</sup> No nos engañemos: estamos muy lejos de Canadá, en donde, según Hargreaves, “muchos maestros y profesores



*ingresan en la enseñanza porque, en concreto, les preocupan los niños o porque, más en general, quieren aportar algo a la mejora social" (1998, p. 18). En esta parte del mundo no es así. (Claro que hay excepciones, que en el "clima" imperante merecen nuestro mayor respeto y admiración.) En nuestro contexto, reivindicar, aún con*

*la mejor de las intenciones, "la creación de culturas cooperativas entre los maestros y profesores y con la comunidad" (idem, p. 20) no es más que una entelequia... o una peligrosa ingenuidad (por lo menos hasta que alguien –o mejor, «álguienes»– logre poner freno a la grisalla y la pasividad dominantes).*

---

Juliana Freitas

---

