

La fundación de los Centros Regionales de Profesores: un análisis desde el ángulo de la profesionalización docente

por María Ester Mancebo

I. Presentación

Entre 1995 y el 2000, en la segunda administración Sanguinetti, Uruguay implementó una reforma educativa de carácter sistémico, en la cual el concepto de *profesionalización docente* actuó como uno de los principios rectores.

En el panorama de la educación de fines del siglo XX y comienzos del XXI dicho principio goza de gran legitimidad y, a diferencia de lo que ocurre con otros términos como el de la *calidad educativa*, frente a él las adhesiones parecen incondicionales y son cuasi inexistentes los cuestionamientos: ¿quién puede oponerse a acciones que apunten a un trabajo docente de alto nivel?, ¿cómo negar la importancia de contar con un cuerpo docente altamente profesional?

Sin restar importancia a estos consensos básicos, este artículo muestra la polisemia del término *profesionalización docente* en la literatura contemporánea y, desde esa conceptualización, estudia una de las principales líneas de acción de la reforma educativa del período: la fundación de los Centros Regionales de Profesores (CERP). El estudio se acotó al lapso 1997-2000,¹

La autora. Doctora en Ciencias Humanas, opción Educación, por la Universidad Católica del Uruguay. Máster en Ciencias Sociales por la Facultad Latino-americana de Ciencias Sociales - Argentina. Profesora de Historia por el Instituto de Profesores Artigas. Docente universitaria. Especialista en educación, UNICEF-Uruguay.

¹ Desde el momento de la fundación de los dos primeros CERP —Litoral y Norte— hasta el último año de la administración Rama.

tomó como unidades de observación privilegiadas a los CERP de Salto y Rivera,² y se basó en el análisis de los documentos oficiales, los datos de una encuesta a los estudiantes de la generación 97 realizada en octubre de 1999 —cuando estaban a punto de egresar de la carrera de Profesorado— y entrevistas en profundidad a formadores de los CERP con al menos dos años de experiencia —realizadas también a fines de 1999.

I. La política de formación inicial de la reforma educativa

1. El déficit de profesores en el sistema educativo uruguayo

La reforma educativa uruguayana impulsó una política de formación inicial de los docentes de enseñanza media que constó de tres vectores claramente diferenciados (Mancebo, 2000b):

- a. La construcción física e institucional de los Centros Regionales de Profesores (CERP) en el Interior.
- b. El mantenimiento sin cambios del modelo IPA en Montevideo.
- c. La desactivación paulatina de la carrera de Profesorado en los IFD del Interior.

En perspectiva histórica, si el modelo IPA significó una apuesta a la excelencia académica y el modelo IFD priorizó la descentralización y le asignó a ésta una enorme potencialidad para dotar al sistema de mayor eficiencia, la apertura de los CERP a partir de 1997 supuso la aparición de un tercer “modelo” de formación, con un nuevo plan de estudios de tres años, un régimen de dedicación total tanto de estudiantes como de profesores y nuevos énfasis en cuanto a los objetivos: la profesionalización docente y la equidad.

A diferencia de lo que ocurre en Primaria —subsistema en el que todos los docentes que trabajan en las aulas se han graduado como maestros—, la enseñanza media uruguayana tiene una grave carencia de docentes profesionales. Esta situación crítica no es el resultado de un solo factor sino producto de la combinación de tres factores de fuerte impacto negativo:

- a. El bajo nivel de titulación del cuerpo docente.

² La elección de estos dos centros se basó en el hecho que, en el momento del trabajo de campo (1999), ambos tenían ya tres años de historia, habían transitado la dura fase de instalación, en la que necesariamente predominan los problemas operativos —vinculados a la implantación de la carrera y a la organización del centro— y sus estudiantes estaban a punto de convertirse en los primeros egresados de esta nueva modalidad de formación inicial.

- b. La alta tasa de retiro que se ha venido registrando en los últimos años.
- c. La histórica insuficiencia del flujo de egresos de los centros de formación docente.

Según los datos del censo de profesores de Enseñanza Secundaria de 1995, de los 13.233 docentes del organismo, sólo el 30,6% completó la carrera de Profesorado y obtuvo el correspondiente título habilitante para la docencia en el nivel —sea en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) o alguno de los veintiún Institutos de Formación Docente (IFD) del interior del país—. En el resto del cuerpo docente, un 9,2% completó sus estudios universitarios, un 11,5% cursó la carrera de Magisterio, un 32,3% realizó estudios terciarios incompletos y un 11% alcanzó como máximo nivel educativo el secundario (ANEP-MESyFOD, 1996).

Esta realidad es sensiblemente más cruda en el Interior que en la capital: allí la proporción de egresados de la carrera de Profesorado baja a tan solo 20%, es decir, uno de cada cinco docentes que dicta clase a alumnos liceales (frente al 44,4% de Montevideo). A su vez, hay variaciones significativas por asignatura, con una notoria desventaja de las ciencias —rasgo que Uruguay comparte con otros países latinoamericanos—: frente al 66% de titulados en Literatura se encuentra un 13% en Matemática, un 18% en Ciencias Físicas y un 35% en Química.

Estos datos son aún más graves en el subsistema de la enseñanza técnica, tal como surge del último censo realizado en el Consejo de Educación Técnico-Profesional en 1994:

Casi la mitad del cuerpo docente (47.3%) no culminó ningún tipo de estudios postsecundarios que lo diferencie de los estudiantes a los que enseña; [...] por otro lado, entre quienes sí cursaron estudios de nivel superior, solamente el 28.4% culminó estudios específicos de formación docente —proporción más baja que la registrada en Secundaria. (CEPAL, 1995: 20).

Frente a este bajísimo nivel de titulación del cuerpo docente y en un contexto de fuerte masificación de la enseñanza media, Uruguay siguió un patrón común a numerosos países del mundo en momentos de déficit docente: recurrió a personal no formado específicamente para la docencia a fin de cubrir los cargos vacantes (UNESCO, 1998).

Simultáneamente, ANEP ha venido sufriendo dificultades para retener a sus docentes, particularmente en el nivel medio. Las estimaciones oficiales han señalado la necesidad de cubrir anualmente el 5% de todos los cargos sólo para sustituir a quienes dejan la ocupación docente, no ya para mejorar el nivel de formación de quienes la ejercen.³

³ “En condiciones normales se supone que de todo cuerpo de trabajadores anualmente se retira un 3,3% de efectivos, suponiendo una vida activa de 30 años. En el cuerpo docente,

Finalmente, en un contexto de cobertura amplia del Ciclo Básico y de creciente cobertura del Bachillerato,⁴ el análisis de la serie histórica de los egresos de formación docente anteriores a la creación de los CERP mostraba una neta insuficiencia cuantitativa respecto a las necesidades de docentes profesionales del país. El número promedio de egresos era de 169 por año en el IPA y agregando los egresos del total de IFD se llegaba a una cifra cercana a los 200 profesores.⁵ Este nivel de egresos no alcanzaba para compensar la alta tasa de retiro aludida; menos aún, para avanzar en la sustitución de los docentes en ejercicio con déficit de formación; lo que es más grave, esos 200 profesores egresados —frente a las 750 vacantes— no llegaban a representar el promedio nacional de titulación actual del 30,6% (eran el 26,7%).

Cabe anotar que tanto en el Interior como en Montevideo los ingresos a primer año de Profesorado son cuantitativamente importantes; más aún, en el período 1995-1999 se asistió incluso a un fuerte crecimiento de la matrícula de formación docente: de una inscripción en Magisterio de 3.545 postulantes en 1995 se llegó a 5.372 en 1999 (incremento de 51,5%), al tiempo que en Profesorado los guarismos fueron 3.528 y 6.359, respectivamente (80,2% de crecimiento) (Vilaró, 1999: 283).

No obstante ello, las altas tasas de rezago y deserción de los IFD y del IPA han conspirado históricamente contra el aumento de la tasa de titulación de los docentes en ejercicio. En el caso de los IFD, el régimen de estudios semilibre parece ser el factor principal a la hora de explicar el rezago y la deserción. En el caso del IPA, la Rendición de Cuentas del año 1998 manejó cuatro factores explicativos de la deserción:

- a. Un porcentaje de los estudiantes proviene del Interior y ante el menor contratiempo se retira.
- b. Otro sector de estudiantes se inscribe en el IPA y en otros estudios, y en la competencia de “estudios” ganan los segundos.
- c. Puede haber insatisfacción con el funcionamiento de los cursos, afectados por frecuentes conflictos, o por los contenidos o la calidad de lo enseñado.
- d. Existe oferta laboral en la propia enseñanza media, puesto que, por la falta de profesores titulados, ya en el primer año de la carrera los es-

por efecto de las bajas remuneraciones y por la alta participación femenina en su población, los retiros son más frecuentes que en un modelo teórico y en conjunto debe estimarse que se requiere, únicamente por reposición anual, el equivalente al 5% de todos los cargos. Ello significaría disponer de 750 profesores anualmente” (ANEP-CODICEN, 1998: 73).

⁴ En el Ciclo Básico de la Educación Media la tasa bruta de escolarización es del 85% y la tasa neta del 55%; en el caso del Bachillerato Diversificado la primera es del 50% y la segunda del 30% (Mancebo et al., 2000).

⁵ Datos de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, ANEP.

tudiantes de Profesorado pueden conseguir horas docentes en el CES o CETP (ANEP-CODICEN, 1998: 73; 1999: 65).

Un estudio realizado en ese mismo año (Interconsult, 1998a), basado en entrevistas a una muestra representativa de desertores del IPA,⁶ reveló que:

- a. Una parte importante de los desertores (34%) realizaba otros estudios además del profesorado cuando estaba en el IPA y casi la mitad de los desertores continuaba estudiando luego de dejar el IPA; su principal opción era una carrera universitaria.
- b. Muchos de los desertores dejaron el IPA para insertarse en el mercado laboral y un tercio de ellos se dedicó a la docencia.
- c. Para algunos desertores el IPA era desmotivador, ya fuera por su desorganización, falta de recursos, mala infraestructura, superpoblación o por el tipo de docencia allí desarrollada. Las tres cuartas partes de los desertores dijeron estar conformes con la decisión de haber dejado de estudiar en el IPA.

Como se ve, este estudio confirmó en parte las hipótesis preliminares planteadas por las autoridades de la reforma: sobre los potenciales desertores operan la atracción de los “otros estudios” y del mercado laboral —no sólo el docente— y la disconformidad con algunos aspectos de la dinámica interna del IPA. El estudio remarcó, finalmente, la complejidad del fenómeno de la deserción en la carrera de Profesorado:

Las principales causas de deserción no se encuentran en la propia estructura curricular y organizativa del IPA, aunque estas coadyuvan a la decisión final. Efectivamente, en la decisión de abandonar los estudios confluyen una serie de factores que conforman un complejo causal relativamente difícil de aislar en sus distintos componentes. (Ibídem: 42.)

En cuanto al rezago, un estudio basado en grupos motivacionales realizado también en 1998 (Interconsult, 1998b) detectó varios elementos de desmotivación: el hecho de que el IPA funcione como “un liceo grande”, sin carácter universitario y con un trato a sus estudiantes inadecuado a la edad de éstos; la disparidad en el nivel académico de los profesores y los cursos que ellos dictan; trabas provenientes del régimen de evaluación. Como factores desmotivadores exógenos los estudiantes marcaron el desprestigio social de la actividad docente y la posibilidad de ejercerla sin el correspondiente título habilitante.

En síntesis: la política de formación inicial de la reforma educativa uruguaya puede ser vista como la respuesta dada por las autoridades educativas

⁶ La muestra constó de 450 casos y las entrevistas personales fueron realizadas en los meses de octubre y noviembre de 1998.

a la profunda problemática docente en la enseñanza media a mediados de los años noventa. Frente a una composición del cuerpo docente del nivel medio deficitaria en cuanto a su formación profesional y a un sistema de formación docente que encontraba serias dificultades para superar tal déficit, la reforma educativa uruguaya apostó a los CERP como nuevo modelo de formación inicial de profesores:

“El árbol se mide por sus frutos”, señala la máxima bíblica. Y en este caso, el árbol no produce frutos. Y esto solamente teniendo en cuenta lo cuantitativo, sin analizar los problemas de calidad que puedan tener. En consecuencia, surge la necesidad de organizar una estrategia de formación de profesores para el interior del país. (ANEP, 1997: 6.)

2. Los fundamentos de la política “CERP”

La creación de los CERP se inició en 1997, según el siguiente orden: Litoral y Norte en 1997 —con sedes en Salto y Rivera, respectivamente—, Este en 1998 —sede en Maldonado—, Sur y Suroeste en 1999 —sedes en Atlántida y Colonia—, y Centro en el 2000 —sede en Florida—. En el momento de la formulación de esta política educativa se planificó la creación de cuatro CERP: Litoral, Norte, Este y Oeste.⁷ No obstante, a la hora de la implementación, se agregaron a los antedichos centros los CERP del Sur —Atlántida— y del Centro —en Florida—, mostrando dos conceptos que la literatura refiere permanentemente: por un lado, la brecha entre el diseño y la ejecución de una política pública (Meny-Thoenig, 1992) y, por otro, la importancia que tiene la implementación en los procesos de cambio social, en particular en educación (Aristimuño, 1999).

Para concretar la fundación de los CERP la ANEP contó con los recursos materiales y técnicos del Programa de Mejoramiento de Enseñanza Secundaria y Formación Docente (MESyFOD),⁸ a través del cual se construyó la necesaria estructura edilicia, se financió el primer año de funcionamiento de cada instituto, se compraron materiales didácticos, se capacitó a los forma-

⁷ “[Considerando] que el Programa MESyFOD —establecido por acuerdo de financiamiento entre el Gobierno de Uruguay y el Banco Interamericano de Desarrollo— incluye la creación de cuatro Centros Regionales de Profesores y la construcción de tres edificios en el interior, con previsión de contribuciones para el financiamiento de los gastos recurrentes en el primer año de actividad [...] [el Consejo Directivo Central resuelve]” (considerando III, resolución nº 2 del acta nº 5 del CODICEN, 13/2/1997).

⁸ El Programa MESyFOD fue uno de los cuatro proyectos con financiamiento externo con los que contó la reforma educativa uruguaya; los otros tres fueron el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP), el Proyecto UTU-BID y el Programa de Fortalecimiento de las Áreas Sociales, sector Educación (FAS).

dores y se sentaron las bases de un sistema de información académica, entre otras actividades.

En la fundamentación de esta política las autoridades presentaron una interpretación histórico-sociológica sobre las transformaciones sociales que experimentó el país y su sistema educativo a lo largo del siglo XX:

La creación de estos CERP es, sin duda alguna, un gran desafío. Se trata de fundar establecimientos de educación terciaria de muy alto nivel académico en centros urbanos de escala demográfica relativamente pequeña y de reducida diferenciación cultural. Cada proceso histórico genera nuevos modelos de organización social y académica. Si los modelos fueran los mismos viviríamos en un mundo sin historia. El modelo de centro educativo no puede ser más el que concibió el Dr. Grompone en 1950. Las instituciones son respuestas organizativas articuladas con procesos sociales. Las instituciones no son indefinidas y menos aún autónomas del proceso social. La institución es una constelación social de cierta estabilidad que emerge para responder a ciertas características de la sociedad en determinado momento. En este instante la sociedad uruguaya es diferente. El conocimiento y la tecnología juegan el papel de motores del cambio, la realidad regional es diferente y las sociedades evolucionan si se apoyan en la necesidad de la diversidad. (ANEP, 1997: 15.)

En esa fundamentación son particularmente significativos los puentes que se tendieron con la reforma educativa vareliana, de la que se destacó (ANEP, 1997: 2):

- a. Su aspiración de “organizar una educación para toda la población”.
- b. La importancia asignada a contar con una ciudadanía educada, a partir de una estrecha asociación entre democracia política y democracia educativa.

Su voluntad muy firme de crear una sociedad nacional y de transformar la sociedad pre-existente en una nueva a partir de la educación [...] El ejemplo simbólico del niño con la túnica blanca y la moña azul es la demostración más clara [de] que si existe democracia política es porque hay una larga historia de democracia educativa.

- c. Una vocación de construcción nacional a través de la educación.

La noción de Sistema Nacional de Educación rompió con la idea de jerarquía social, en la cual cada estamento tenía un tipo de educación, porque supelementalmente tenía un tipo de destino social distinto. El nuevo paradigma que estos visionarios tuvieron era el de la Nación como cuerpo colectivo en el cual se funde toda la existencia social y toda la legitimidad social.

- d. El convencimiento firme respecto a las bondades de la planificación.

Existía una planeación según la cual esos primeros docentes iban a ocupar puestos de transformación educativa y social en los puntos más distantes del país [...].

En el documento-base de los CERP se rescató entonces cómo la formación magisterial —no la de profesores— permitió la educación básica de toda la población, tuvo una vocación de transformación social, fue un pilar de la democracia a partir de la noción de ciudadanía educada, y se desarrolló sobre la base de la planificación. Todos estos objetivos están presentes en la creación de los CERP, explicada a partir de tres factores que actuaron como *inputs* específicos —utilizando la terminología de Easton:

a. El aumento de la demanda social por educación media.

En los años 50 el 75% de la matrícula estaba en Montevideo. El interior tenía como centros educativos superiores los liceos departamentales que se habían ido constituyendo a partir de la ley de 1912. El proceso de transformación educativa no se logró en breves años y prácticamente insumió hasta 1930 la construcción de todos los centros que hoy conocemos como liceos departamentales. A partir de 1945, se registra en todo el país un fuerte incremento de la demanda por educación secundaria [...]. (Rama, 1999: 34.)

b. El déficit de egresos de los modelos IPA e IFD:

Los resultados fueron muy magros en materia cuantitativa —menos de 30 graduados por año en toda la red de institutos de formación docente— pero sí crearon la ilusión de que había un sistema regular de formación docente y que quienes lo cursaban supuestamente habían adquirido los conocimientos necesarios para ser profesor en Matemática, en Química, en Biología, etc. [...] Para responder a este déficit se crearon en 1997 los Centros Regionales de Profesores. (Ibídem: 36.)

c. La estrecha vinculación entre los problemas de calidad de la educación media uruguaya y el bajo nivel de profesionalización del cuerpo docente (resolución n° 2 del acta n° 5 del CODICEN, 13/2/1997).

Desde esa mirada de larga duración y sistémica —en todo momento la formación de docentes aparece vinculada a las necesidades de docentes de la enseñanza media—, se enfatizó la responsabilidad del Estado en la materia, más que como “Estado regulador” —a la usanza de los años noventa—, como “Estado docente”:

[Cuando a partir de 1945 se produjo el aumento de la demanda por educación secundaria,] en el interior la demanda social no [fue] atendida en tiempo y forma y los grupos de clases medias sustituyen la acción del Estado creando en las ciudades de segundo orden, es decir las ciudades no capitales, los llamados “liceos populares”. En diez años surgen más de 30 liceos que apelan para la función docente a los profesionales universitarios de los pueblos [...] Es evidente que no existía un Estado con capacidad de planificar las políticas educativas y que tuviera información como prever las necesidades de recursos humanos. El vacío en la política pública fue sustituido por un movimiento espontáneo de base —de las clases medias— que fue generando liceos. La política pública se

procesó como un conjunto de demandas locales y el vacío teórico y de planificación fue tan grande que no se planteó el problema —ni en forma teórica— de cómo satisfacer las demandas de docentes. Las familias, por su parte, que no habían alcanzado niveles educativos secundarios tenían una percepción “mágica” de lo que era un centro educativo. Lo importante era disponer de las condiciones materiales —un edificio— y de las condiciones simbólicas: un establecimiento llamado liceo con un escudo sobre su puerta. (Rama, 1999: 34-35.)

En el entendido de que en un país de pequeña escala como Uruguay no es posible contar con recursos humanos altamente calificados para dictar cursos de formación docente en un número elevado de centros (como de hecho lo constituyen los IFD) y que, simultáneamente, debía revertirse la histórica centralización montevideana de la formación terciaria —en particular, la docente—, los CERP fueron concebidos como centros regionales, con un núcleo (ciudad-sede) y una zona de influencia de la que reciben a su estudiantado y a la que se plantean dinamizar culturalmente.

La competencia histórica entre todas las ciudades del Uruguay por tener, cada una de ellas, primero una escuela, luego un liceo, luego un preparatorio y después una Universidad, es una competencia insensata en un país pequeño, con apenas 3.200.000 habitantes y ninguna ciudad —salvo Montevideo— con más de 100.000 habitantes. Falta un asiento urbano que, en virtud del volumen de su población, tenga una diferenciación de funciones que permita exigir una cultura local y un conjunto de especialistas (profesionales superiores), en los cuales asentar un modelo de formación superior. (ANEP, 1997: 8.)

En el documento-base, así como en la resolución de creación de los CERP del Litoral y del Norte,⁹ se planteó incluso un arreglo institucional específico: el Consejo de Integración Regional (CIR), que podría facilitar la concreción del carácter regional del CERP; sin embargo, éste nunca llegó a instaurarse:

Los CERP tendrán una condición regional que se origina en primer término en su alumnado, pero también tiene que ver con la conformación de un *Consejo de Integración Regional*, en que van a estar presentes Intendentes, Directores de IFD, Directores de Liceos, empresarios e intelectuales destacados de la región. Ese consejo debe articular al CERP con los procesos sociales de la región para que no sea un Centro aislado sino un Centro vinculado con las preocupaciones de todos estos colectivos. (CERP, 1997: 10.)

3. La originalidad de los CERP

La originalidad de los CERP reside en la combinación de tres factores: un nuevo currículum de formación inicial de los profesores, acciones de discrimi-

⁹ Resolución n° 2 del acta n° 5 del CODICEN, 13/2/1997.

nación positiva y una nueva modalidad de inserción de los formadores en la institución.

Los cambios curriculares

Desde el punto de vista curricular, el modelo CERP introdujo varios cambios. En primer lugar, la duración de la carrera de Profesorado en los CERP es de tres años, con una alta carga horaria: ocho horas diarias de lunes a viernes con asistencia obligatoria; ello significa 1.400 horas anuales y 4.200 horas a lo largo de los tres años. Se trata, entonces, de educación de tiempo completo porque, en teoría, no es posible conjugar la realización de la carrera con el desempeño laboral. Esto supone una diferenciación importante con los modelos IPA e IFD, con carreras de cuatro años que tienen una carga horaria total menor (2.400 horas) y son compatibles con la simultánea inserción laboral de los candidatos a profesor.

En segundo término, frente a las diecisiete especialidades¹⁰ que pueden ser cursadas en el IPA/IFD, en los CERP se desarrollan nueve profesorado: Lengua y Literatura, Matemática, Física, Química, Biología, Historia, Geografía, Sociología, e Inglés —este último sólo se imparte en los CERP del Oeste y del Sur.

En tercer término, en las especialidades de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, el plan de estudios parte de las grandes áreas de conocimiento, que son objeto de estudio en primer año, para abrirse en segundo y tercero a la especificidad de cada carrera. En contraposición, en el IPA e IFD el estudiante se aboca al estudio de su especialidad desde el primer año de la carrera.

Las diferencias de diseño curricular entre el modelo IPA y el modelo CERP parecen perfilar la presencia de dos tradiciones diversas de la formación docente, entendiendo por *tradicón* “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (Davini, 1995: 20).

En esta clave puede ser interpretada la tensión que provocó, a partir de 1997, la creación de los CERP: en el caso del IPA, la historia revela la adscrip-

¹⁰ Profesorado de Astronomía; Biología; Dibujo y Comunicación Visual; Educación Cívica, Derecho y Sociología; Filosofía; Física; Francés; Geografía; Historia; Idioma Español; Inglés; Italiano; Literatura; Matemática; Educación Musical; Química y Formación de Adscriptos.

ción a la tradición académica, con elementos de la tradición práctica,¹¹ en su vertiente reflexiva; en el modelo CERP, en cambio, hay un objetivo explícito de alejamiento de la tradición académica, con un respeto a la orientación práctica y un rescate de elementos de la tradición tecnológica.

El CERP se vincula con una nueva concepción del docente: no es el Profesor-Cátedra. [...] Su concepción del ejercicio de la docencia tendrá una impronta pedagógica y didáctica y se aproximará al proceso de formación educativa desde una perspectiva global y no compartimentada que caracterizó a aquella noción de catedrático, de profesor universitario... ¡con alumnos de 12 años! (ANEP, 1997: 17.)

Esto es importante porque hay una neta correspondencia de estas cinco *tradiciones, orientaciones o modelos* de la formación del profesorado y las imágenes del profesor (Marcelo, 1995: 244). Más específicamente, se puede afirmar que cada una de estas tradiciones conlleva sus propias visiones del perfil del profesor, de la tarea del docente y de la formación a impartir al futuro docente en su carrera de grado.¹² Como bien señala Davini (1995: 20), en un momento histórico dado suelen convivir diversas tradiciones, expresando acuerdos y desacuerdos, intereses mutuos, conflictos latentes o manifiestos en debates racionales, que frecuentemente constituyen el trasfondo cultural de muchas de las discusiones que suscita la reforma de la formación docente.

La “discriminación positiva”

Como nítida línea de discriminación positiva, el modelo CERP integra un amplio programa de becas instaurado con el objetivo explícito de posicionar la carrera de Profesorado como una alternativa atractiva y viable para los jóvenes del Interior, buscando captar a bachilleres con buen rendimiento académico y de condición socioeconómica baja, muchos de los cuales, sin becas, probablemente dejarían de estudiar y se volcarían al mercado laboral, con éxito diverso. Un estudioso de los sistemas educativos latinoamericanos, De Moura Castro, cataloga este mecanismo de “poderoso incentivo” y de “aliciente tangible e inmediato” para atraer buenos estudiantes (De Moura, 1999: 63).

¹¹ Esto se reflejó en la inclusión de materias de Ciencias de la Educación (Teoría de la Educación, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, a título de ejemplo), aunque en el “currículum en acción” siempre se asignó menor importancia a las asignaturas de esta área frente a las “especiales”.

¹² Una buena ejemplificación del sutil funcionamiento de las tradiciones se presenta en Diker-Terigi, 1997: 111-112.

La matrícula máxima estipulada para cada generación de cada CERP es de 160 estudiantes y, de acuerdo con las previsiones financieras, cada uno de los CERP puede otorgar becas completas (alojamiento, alimentación y traslado) a estudiantes no residentes en la ciudad-sede y becas de alimentación a estudiantes locales. En este sentido también se constata una modificación de la política en la fase de puesta en marcha: mientras en el momento de la creación de los CERP del Norte y del Litoral (1997) se previeron máximos de 30 becas completas y 30 becas de alimentación por CERP,¹³ a partir de 1998 se establecieron topes de 50 becas completas y 20 de alimentación.¹⁴

La asignación de las becas se realiza teniendo en cuenta la escolaridad de los aspirantes y el nivel social de los hogares de procedencia —medido a través de diversos indicadores—. En su amplísima mayoría las becas son financiadas con recursos de ANEP, pero algunas de ellas han sido solventadas por intendencias del Interior. El 54% del presupuesto de los CERP se destina al financiamiento de las becas, dedicándose el 46% restante al salarios de los formadores, el soporte administrativo y la dirección (Vaillant, 1999: 16).

Los datos de nuestra encuesta a estudiantes realizada en 1999 confirman que se trató de una política muy abarcadora:

- a. Casi las tres cuartas partes (73,6%) de los estudiantes de la generación 97 usufructuaron algún tipo de beca para la realización de su carrera de Profesorado.
- b. La mayoría absoluta (60,1%) tuvo beca los tres años, un 7,4% tuvo beca durante dos años y un 4,7% tuvo beca por un año.
- c. Prácticamente nueve de cada diez estudiantes que recibieron beca los tres años tuvieron beca completa (52,0% en 60,1%), mientras que entre quienes fueron becarios por uno o dos años predominó netamente la beca de alimentación (también en nueve de cada diez casos).
- d. Las diferencias entre Salto y Rivera fueron significativas: el CERP del Litoral tuvo una proporción bastante menor de becarios en la generación 97 (65,5% frente a 84,4%). En contraposición, en el CERP del Norte hubo sólo un 15,6% de aspirantes a profesor que cursaron sin ningún tipo de beca, frente a un tercio (34,5% concretamente) del CERP del Litoral.

En términos generales, los estudiantes evaluaron positivamente el funcionamiento del régimen de becas: un 16,9% consideró que había funcionado muy bien, un 48,6% se inclinó por el juicio “bien”, un 25,7% habló de “regular”, un 4,1% de “mal” y un 1,4% de “muy mal”. Los juicios positivos destacaron el

¹³ Resolución n° 2 del acta n° 5 del CODICEN, 13/2/1997.

¹⁴ Resoluciones del CODICEN: n° 5 del acta 86, 3/12/1997; n° 5 del acta 88, 17/12/1998; n° 1 del acta n° 8, 17/2/1999; n° 8 del acta n° 4, 28/1/2000.

peso del componente organizacional de la política CERP: “porque todo está armado para que los jóvenes estudien”, “por la buena organización”, “porque se ha seleccionado bien a los becarios”, “por el compromiso de los estudiantes con el estudio”, “por el trabajo de la dirección del CERP”. Algunos estudiantes hicieron también un reconocimiento explícito al factor político porque destacaron “el apoyo de las autoridades”. En cuanto a los juicios negativos, pesaron fundamentalmente los aspectos logísticos (“mala alimentación”, “malos alojamientos”, “dificultades administrativas”) y la forma de asignación de las becas (“se otorgaron becas a personas con buen nivel social”, “no se ha controlado el rendimiento de los becarios”).

La inserción de los formadores en la institución

La selección de los formadores de los CERP se hace en tres pasos, ya que los candidatos pasan primero por un concurso de méritos, realizan en una segunda instancia un Curso de Formación de Formadores (CFF) orientado a actualizar a los participantes en su disciplina y sensibilizarlos respecto a la propuesta de formación de los CERP y, finalmente, quienes aprueban el CFF concursan por los cargos de formadores existentes.

En cuanto al CFF, en el documento-base de los CERP se establece:

Se trata de un programa de formación y de educación innovador. Pretende constituir un nuevo prototipo de educación superior estableciendo indicadores, objetivos y metas de la enseñanza, evaluación de los logros de los conocimientos a adquirir, tipos de ejercicios y materiales para obtener dichas metas. (ANEP, 1997: 1.)

La inclusión de formadores de tiempo completo en el modelo CERP fue prevista como un factor que contribuiría decisivamente a la profesionalización. Teóricamente, de las 40 horas de permanencia en la institución, aproximadamente unas 20 se destinan al dictado de clases y las restantes son para atender las consultas de los estudiantes (sean individuales o en pequeños grupos, sean en temas específicos de la carrera o de formación general), la coordinación con otros docentes, la preparación de clases, el diseño de materiales didácticos, la corrección de trabajos de los estudiantes, la búsqueda bibliográfica y la realización de intervenciones periódicas en la práctica docente desarrollada por los estudiantes en liceos/escuelas técnicas.

Así, se buscó instaurar una modalidad de ejercicio del profesorado en los CERP radicalmente alejada del estilo “profesor taxi”, tan frecuente en Uruguay y otros países de la región, tanto para los niveles educativos básicos como para los superiores. Esta alta asignación horaria concentrada en un establecimiento va acompañada de una remuneración buena —según los estándares docentes del país—, todo lo cual apunta a lograr un desempeño

altamente profesional de la labor de los docentes de los CERP, lo que se espera impacte positivamente en la calidad de la enseñanza impartida.¹⁵

En la fundamentación de esta modalidad de inserción pesó significativamente una perspectiva de gestión:

Existe interés de que quienes vayan a enseñar tengan solucionados sus problemas de sobrevivencia y sean profesores con dedicación exclusiva. Los profesores designados no podrán desempeñar ninguna otra actividad. Este modelo, por lo tanto, no puede ir acompañado de una cantidad infinita de docentes. El modelo habitual en Uruguay, de dedicación a tiempo parcial, va acompañado por la presencia de un sinnúmero de profesores de carga horaria reducida o, por lo menos, variable. Aquí va a haber un conjunto limitado de docentes [...]. (ANEP, 1997: 10.)

La referencia a la forma de inserción de los formadores en las universidades de los países desarrollados fue explícita:

Se está aprobando lo que ya está demostrado que funciona en las universidades de los países desarrollados. Con los CERP no se está inventando un modelo artificial, sino simplemente aplicando en Uruguay lo que existe en los sistemas universitarios de los países desarrollados. (ANEP, 1997: 10.)

II. ¿De qué hablamos cuando hablamos de *profesionalización docente*?

Los estudios sobre la profesionalización de los docentes son muy numerosos y entre ellos es posible reconocer distintas vertientes.

Históricamente la primera de ellas se entronca con la sociología de las profesiones, que tuvo auge en los años sesenta y ha girado en torno al concepto clásico de *profesión*, evaluándose en qué medida puede o no hablarse de profesión en el caso de la labor docente. En esta línea resultó clave el artículo de Hoyle “Profesionalización y desprofesionalización en educación” (1980) en el que se identificaron las diez cualidades principales de una profesión. En la

¹⁵ “La forma de asegurar un cuerpo docente de alto nivel consiste en brindar un nivel de remuneraciones que constituya un atractivo para especializarse y para radicarse. El nivel de remuneración es más alto que el habitual porque también las funciones son más altas que las habituales. El punto de referencia es la unidad docente en 7ª Categoría del IPA. La remuneración estimada de U\$S 1.300 es equivalente a lo que se paga por dos unidades docentes de 20 horas. En el CERP trabajarán los profesores 40 horas-reloj, lo que es mucho más que 40 horas de clase de 40 minutos. A la remuneración indicada se agregará un plus equivalente a U\$S 300 por los gastos de instalación de quienes no tengan residencia en la ciudad sede del CERP” (resoluciones del CODICEN: n° 2 del acta 5, 13/2/1997; n° 24 del acta 27, 6/5/1997; n° 9 del acta 18, 23/3/1999; en ANEP, 1997: 10).

definición de Hoyle, una *profesión* es una ocupación que desempeña una función social; exige un considerable grado de destreza; dicha destreza se ejercita en situaciones que no son rutinarias; requiere un cuerpo sistemático de conocimientos; la adquisición de este cuerpo de conocimientos y el desarrollo de la mencionada destreza implican un prolongado período de enseñanza superior; en dicho lapso se produce, además, la socialización en los valores y cultura de la profesión; esos valores tienden a centrarse en el interés del cliente y a veces se hacen públicos en un código ético; el profesional debe tener libertad para poder juzgar y decidir en cada momento; los miembros de la profesión se organizan como grupo frente a los poderes públicos; como contracara del largo período de formación y la responsabilidad, los miembros de la profesión encuentran alto prestigio social y una elevada remuneración.

Desde este enfoque, autores como Marcelo concluyen que la enseñanza no reúne ni los requisitos generales ni los particulares de una verdadera profesión. En su fundamentación Marcelo puntualiza que el período formativo de los docentes no es prolongado; no se dispone de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección a la práctica de la profesión docente; falta frecuentemente una cultura común a los docentes que se transmita a los candidatos a profesor; la socialización de los profesores a través de las prácticas de enseñanza es a menudo un proceso casuístico y no atendido sistemáticamente; como resultado de las características anteriores, las barreras entre los miembros y no miembros de la profesión son débiles o inexistentes; la remuneración económica y muchas veces el prestigio social no son comparables con los que se encuentran en otras profesiones (1995: 137).

Una segunda vertiente avanza en la caracterización de la profesión docente. Se plantea así que se trata de una profesión con una fuerte tendencia a la feminización y a la masificación, en la que suele constatar un fenómeno de aislamiento de los profesores y la existencia de una carrera docente “plana”, en el sentido de que a lo largo de ella son pocos los peldaños a recorrer y los incentivos para hacerlo. Por otra parte, frecuentemente el trabajo del profesor se ve sometido a un doble proceso, de “burocratización”¹⁶ y de “intensificación”,¹⁷ por el cual las tareas y responsabilidades de los profe-

¹⁶ Diversos estudios han planteado que, a diferencia de lo sucedido en la docencia, las ocupaciones que se han convertido en verdaderas profesiones han adoptado modalidades de control profesional en sustitución de las burocráticas, lo que supone la aplicación de criterios rigurosos, determinados por la propia profesión para la iniciación a la profesión (de forma de asegurar la competencia para el ejercicio profesional) y, además, un control profesional (no democrático) sobre la estructura y el contenido del trabajo (Marcelo, 1995).

¹⁷ Hargreaves habla de *intensificación* en referencia a la expectativa social de que los profesores respondan a mayores presiones y afronten las múltiples motivaciones en las mismas o peores condiciones de trabajo. Este autor también utiliza el término *colonización* para

sores son cada vez más amplias; algunos autores hablan incluso de “proletarización” en cuanto los docentes han perdido el control sobre los medios, el objetivo y el proceso de su trabajo.¹⁸ Finalmente, se enfatiza que se trata de una tarea con riesgos psicológicos, con relación a lo cual incluso se ha acuñado el término *malestar docente*.¹⁹

A partir de esta caracterización, se ha hablado de una situación de verdadera “crisis” de la profesión docente (Ghilardi, 1993). La pérdida de prestigio y estatus social, junto con el deterioro de las condiciones materiales de trabajo, han incrementado en muchos países las dificultades para atraer a los docentes requeridos por el sistema educativo y han debilitado la afluencia de los egresados más competentes de la enseñanza secundaria, que prefieren dirigirse a otras ocupaciones. Según Tedesco (1996: 471), en términos de políticas educativas, esto trae como consecuencia la necesidad de impulsar estrategias de acción destinadas a atraer a la docencia a jóvenes talentosos.

En esta caracterización de la profesión docente se ha incluido frecuentemente el análisis de las condiciones de trabajo de los docentes, sea en términos descriptivos o como variable explicativa de la calidad de la educación. En este sentido debe mencionarse el estudio de Firestone y Pennell que sistematiza los hallazgos de diversas investigaciones anteriores respecto al impacto de las condiciones de trabajo (diseño general del trabajo,²⁰ participación, retroalimentación, autonomía, colaboración, oportunidades de aprendizaje, recursos) sobre el compromiso docente definido como el vínculo psicológico o identificación del individuo con la educación y/o la escuela y/o los estudiantes (Firestone-Pennell, 1993: 496).²¹ A su vez, algunas investiga-

referirse al fenómeno de intención por parte de las administraciones educativas de ocupación y control del tiempo de los profesores, especialmente del tiempo laboral sin contacto directo con los alumnos (Hargreaves, 1994).

¹⁸ Para Perrenoud el término *proletarización* remite a la idea de pérdida de autonomía profesional, clave de la profesionalización: “El término es fuerte y recuerda más la situación de los obreros en el siglo pasado que el destino de unos trabajadores cualificados del sector terciario que, sin ignorar que son asalariados, fingen creer que ejercen una profesión liberal o trabajan como artesanos independientes. En este caso no se trata de proletarización como un asunto de ingresos y explotación económica, aunque la situación financiera y de trabajo de los docentes sea precaria en muchos países. La ‘proletarización’ que podría producirse no va a conducir a los docentes a la condición obrera ni al nivel de vida de los trabajadores manuales. Se trata de una desposesión más simbólica” (Perrenoud, 1996: 556).

¹⁹ El concepto de *malestar docente* refiere a los efectos permanentes de carácter negativo que afectan la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia (Esteve, 1994: 25). Este malestar docente trae múltiples consecuencias: ausentismo laboral, abandono de la profesión, enfermedades propias del profesorado, etc.

²⁰ Incluye aspectos tales como las tareas a desarrollar o la significación del trabajo.

²¹ Firestone señala que el concepto de *compromiso docente* no debe ser identificado con el de

ciones han trabajado en torno a la relación entre el compromiso de los docentes y el rendimiento de los estudiantes (Kushman, 1992).

Finalmente, según la vertiente más reciente en los estudios sobre la profesionalización de los docentes, el énfasis no debe ponerse en la defensa de la docencia como profesión sino en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente, realizada a través del conocimiento que le entrega su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión a las que tiene acceso (Avalos, 1997). En este enfoque adquieren centralidad los términos *desarrollo profesional* y *autonomía profesional*.

El concepto de *desarrollo profesional* lleva a definir el proceso de formación como un continuo, poniendo el acento en las necesidades de las distintas etapas de la vida profesional (con la clásica distinción entre profesores noveles y experimentados) o según diferentes tipos de experiencias.

En cuanto a la *autonomía profesional* esta autora chilena señala:

Si se entiende el campo de operación de un profesor o profesora como el de enseñar a un grupo de alumnos, generalmente en un medio institucionalizado, con el objetivo de que esos alumnos aprendan, desarrollen capacidad de aprendizaje y, junto con eso, desarrollen otras capacidades relacionadas con el crecimiento personal, entonces la autonomía de ese profesor o profesora debe consistir en poder pensar, decidir, diseñar e implementar las formas de enseñanza que el contexto requiere. (Avalos, 1994: 16.)

Tedesco, por su parte, reafirma la centralidad de la autonomía profesional en la conceptualización del profesionalismo docente:

Lo que define el profesionalismo de una actividad es la autonomía para tomar decisiones asociada a la responsabilidad por los resultados [...] Con la docencia se llegó a un punto en América Latina en el cual empezó a pasar lo mismo que en el esquema fordista. La fábrica basada en el modelo fordista es una pirámide en donde arriba se toman las decisiones, se planifica, se diseña, mientras que abajo operarios ejecutan las actividades todos de la misma manera [...] Esto hace crisis en las últimas décadas y culmina a fines de los 80 y principios de los 90 en procesos de transformación educativa muy fuerte donde uno de los componentes fundamentales es recuperar la idea de profesionalismo docente. (1999: 51-52.)

Como se ve, la temática de la profesionalización de los docentes ha recibido un tratamiento extenso e intenso desde los años sesenta hasta la actualidad. A partir del conjunto de abordajes anteriormente presentados, en este artículo no se busca avanzar hacia una nueva definición de *profesión docente*.

satisfacción docente por dos razones: es más estable y no implica aceptación de las cosas tal cual son o están (Firestone, 1993: 154).

te; tampoco se pretende caracterizar la profesión docente en el Uruguay actual ni juzgar si ella está o no en crisis. Se evaluará una de las políticas educativas de la matriz de la reforma uruguaya, la “política CERP”, desde la tercera vertiente referida, entendiendo por *profesionalización docente* el proceso de conformación de profesionales de la docencia en el que resultan claves tres *factores de profesionalización*:

- a. El desarrollo profesional.
- b. La autonomía profesional.
- c. Las condiciones de trabajo.

El abordaje está representado en el siguiente diagrama.

Diagrama 1. La profesionalización docente y la reforma educativa

Medidas adoptadas por la reforma educativa que apuntaron a la profesionalización docente	Potencial impacto en las distintas dimensiones de la profesionalización docente
<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de capacitación para maestros. • Cursos de capacitación para profesores. • Compensación a profesores titulados. • Mejora en las condiciones de trabajo en los centros con Plan 1996. • CERP (Nuevo currículum, cursos de formación de formadores, mejora en las condiciones de trabajo en los CERP). 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía profesional. • Desarrollo profesional. • Condiciones de trabajo.

III. Los CERP como canal de profesionalización docente

1. La profesionalización de los formadores

En la formulación de la política de creación de los CERP se asignó una importancia capital a la contratación de formadores de buen nivel académico con dedicación exclusiva:

Una de las fortalezas de la propuesta es sin duda la vinculada con la política de contratación de formadores. No se puede pensar en un modelo de formación inicial de docentes sin formadores calificados que lleven adelante la propuesta. Para tener buenos profesores hay que disponer de buenos formadores. El mode-

lo de selección y capacitación de esos formadores constituye, sin duda, uno de los logros que Uruguay puede transmitir a otros países, ya que el mismo posibilitó el ingreso al sistema de profesionales altamente calificados. (Vaillant, 1999: 25.)

Tal como se describió, la selección de los formadores de los CERP se realiza a través de un curso-concurso que tuvo entre 1997 y el año 2000 —límites cronológicos de la investigación base de este artículo— cuatro ediciones. De acuerdo con los documentos oficiales,²² dichos cursos estuvieron guiados por el objetivo general de “ofrecer una actualización disciplinar y pedagógica a los futuros formadores que actuarían en los Centros Regionales de Profesores y en los cursos de capacitación implementados en el marco del Programa MESyFOD”. Como objetivos específicos, todos los CFF²³ reconocieron:

- a. Contribuir a la profesionalización de los formadores de los Centros Regionales de Profesores del Interior del país.
- b. Actualizar la formación disciplinar de los formadores.
- c. Compartir con los formadores instancias de reflexión en torno a temas pedagógicos significativos para el presente final de siglo.

Los requisitos para la postulación al CFF fueron el tener un título de Profesor otorgado por el IPA o un título universitario o un título de educación superior en alguna de las áreas o asignaturas en las que se recibiría la capacitación. Además, en el concurso de ingreso se valoró particularmente la experiencia docente de los candidatos, en enseñanza media, en la formación inicial de docentes o en la educación universitaria. También figuró como requisito el tener hasta 45 años a la fecha de inscripción.

Los CFF tuvieron carácter presencial²⁴ y funcionaron en jornadas de ocho horas de duración. En 1997 la carga horaria total del CFF fue de 240 horas, de las cuales 180 correspondieron a la actualización disciplinar y las 60 restantes se dedicaron a la temática pedagógica. A partir de 1998 la carga horaria total bajó a 120 horas.

²² ANEP-Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, *Resumen de actividades 1997-1999* (mimeo).

²³ En la edición 1997 del CFF se incluyeron, además, otros tres objetivos específicos: a) propiciar el fortalecimiento de los Centros de Formación de Profesores a través de acciones de capacitación y formación, para poder asumir los desafíos que plantea la escolaridad en este fin de siglo; b) desarrollar acciones de formación que asuman una visión integral y totalizadora del rol y la función de las instituciones educativas, de manera tal que estimulen la implementación de acciones de calidad, y de innovaciones educativas de impacto; c) impulsar el mejoramiento de los niveles globales de aprendizajes profesionalizando la acción de los profesores formadores (ANEP-Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, *Resumen de actividades 1997-2000*).

²⁴ El CFF de Matemática de 1997 fue de carácter semipresencial, con diez semanas presenciales a lo largo de seis meses (setiembre 1997-febrero 1998) y una carga total de 400 horas.

En 1999, en el momento de la puesta en funcionamiento de los CERP del Sur (Atlántida) y Suroeste (Colonia), hubo, además, Cursos de Actualización para Formadores (CAF) que habían aprobado los CFF de primero y segundo en años anteriores pero no habían sido designados para trabajar ni en Salto ni en Rivera ni en Maldonado. Los CAF fueron de dos semanas de duración, con jornadas de tiempo completo, y participaron 30 formadores de primero y 30 de segundo año.

A partir de los datos secundarios existentes, se encuentra que a comienzos del año 2001 trabajaba en los CERP un conjunto de 177 formadores, distribuidos a razón de 31 por cada CERP promedialmente, entre los cuales constituían mayoría los formadores de los CERP de Ciencias Sociales y de la Naturaleza, debido a la diversificación de las opciones en estos profesados (Historia, Geografía y Sociología, en el primer caso; Física, Química y Biología, en el segundo).

Desde el punto de vista de su perfil sociodemográfico, hay un mayor equilibrio entre sexos, lo que marca una diferencia con la realidad de los IFD, en los cuales tres de cada cuatro formadores son mujeres —comparten estos institutos el rasgo de feminización registrado en los docentes de la enseñanza media—. En términos de edad también el perfil de los formadores de los CERP difiere del de quienes ejercen la docencia en los IFD: son notoriamente más jóvenes, con un 49% de menores de 40 años, frente al 20% que se encuentra en este tramo en los IFD. Finalmente, el CERP alberga a un 51% de los formadores con título docente y a un 40% de los formadores con estudios universitarios —algunos de los cuales también tienen estudios de docencia—, lo cual contribuye a diversificar los contextos académicos de referencia.

Los formadores de los CERP muestran así un perfil sociodemográfico propio que corresponde nítidamente a la política de reclutamiento de recursos humanos impulsada por las autoridades para este modelo de formación inicial: son más jóvenes, hay una mayor presencia de hombres —las características del cargo y la remuneración parecen haber tornado atractivo este empleo en la docencia de nivel terciario— y se ha quebrado en parte la endogamia tradicional de ANEP con el reclutamiento de un importante contingente de universitarios. Complementariamente, mientras los formadores de los CERP tienen una dedicación *full-time* a la docencia en el nivel de formación inicial, la docencia en los IFD no es la actividad laboral principal —en términos de horas dedicadas— para tres de cada cuatro de los docentes de IFD censados en 1999 (ANEP-MESyFOD, 2000: 36).

Más allá de las intenciones y de las características específicas que los CFF asumieron, cabe preguntarse cómo vivieron los formadores su incorporación al CERP y su dedicación exclusiva a él, atendiendo particularmente a los *factores*

de profesionalización definidos en el apartado III de este artículo: el desarrollo profesional, la autonomía profesional y las condiciones de trabajo.

Interrogados los formadores de los CERP de Salto y Rivera sobre la importancia de los CFF, hubo unanimidad respecto a su gran significación para los CERP:

Yo creo que hay una importancia del curso de formadores y es que genera un espacio de confluencias. Creo que es bueno que la gente venga de ese espacio de confluencias después al CERP, porque me parece que hay un tema como de mística que si no se crea antes no se genera. Vos no venís a un trabajo cualquiera [...] eso es lo que en términos empresariales es la inducción del empleo [...] El curso de formadores cumple ese rol, que es de inducción, de aproximación. (Entrevista nº 4.)

Por otra parte, varios de los entrevistados marcaron que los Cursos de Formadores habían sido una gran contribución a la constitución de redes de formadores,²⁵ redes en cuyo entramado se apoyó decisivamente la reforma en los momentos de mayor conflictividad:

Por lo menos en Ciencias Sociales fue un grupo excelente con el cual aún mantenemos todos contacto y nos sentimos parte de algo común y eso no es demagogia realmente. Realmente es así. De hecho, casi todos estamos trabajando en esto o en algún aspecto vinculado a la reforma. (Entrevista nº 7.)

Para la mayoría de los entrevistados el proceso de selección como formadores de los CERP fue muy arduo, por su formato y dinámica intensivos y por su carácter de competencia por un número limitado de cargos:

Viví el curso con mucha angustia. Fue un curso acelerado, intenso, donde en lo personal a mí disciplinariamente me sirvió mucho, pedagógicamente también, pero uno diría que por momentos se sentía desbordado por el ritmo que llevó todo eso. Como además era un curso-concurso, estaba la angustia de los resultados, las evaluaciones y, por lo tanto, si bien fue un curso altamente positivo, lo valoro muy positivamente, creo que no pude llegar a disfrutar como hubiera deseado disfrutar de las lecturas, tener más tiempo para reflexionar sobre lo que hacíamos. Y también lo que sentí en todo momento es que tuvimos muy poca participación, salvo en las instancias de evaluación. Fuimos medio espectadores en gran parte del curso. (Entrevista nº 7.)

La alta concentración, la dinámica intensiva y la competencia por un puesto de trabajo configuraron una situación difícil de sobrellevar para gente adulta, con familias formadas, de las que, en la mayoría de los casos, debieron alejarse para realizar el curso:

²⁵ La formación de estas redes puede ser considerada un factor clave de la capacidad de implementación de la reforma educativa (Mancebo, 2001).

Yo lo viví de una manera muy dura. A veces cuando miro para atrás, si tuviera que volverlo a hacer no sé si tendría la fuerza [...] Con mi marido en contra, con mi hija de un año, una jornada extensa donde no me daba el tiempo para estudiar lo que tenía que estudiar y dormía pocas horas [...] Fue una instancia para mí muy difícil. (Entrevista nº 4.)

Todo ello en un marco político fuertemente tensionado en torno a la reforma educativa, en el cual sus partidarios y opositores parecieron atrincherarse en sus posiciones y en el que los gremios docentes asumieron posturas fuertemente críticas (Mancebo, 2001).

Fue duro porque fue una decisión que tuve que tomar contra la decisión del gremio al que pertenecía. Me costó dos noches en vela tomar la decisión, separarme de mis compañeros, porque yo iba a hacer algo que no se debía hacer, por lo tanto me odian muchos. (Entrevista nº 11.)

Frente a esta prueba académica, afectiva y también política, los formadores entrevistados rescataron la importancia que tuvo su inserción en el CERP desde el punto de vista de su carrera profesional, sea en términos estrictamente laborales y/o de avance académico:²⁶

En lo personal fue todo un desafío. Lo viví y lo vivo como la gran oportunidad que tenemos de trabajar en un Centro que tiene una proyección regional que podríamos definirla de corte universitario. (Entrevista nº 6.)

Fue importante, fue importante, aprendí mucho, me actualicé muchísimo, reflexioné sobre temas que yo conocía pero que nunca me había puesto a reflexionar porque no son temas de aplicación en Secundaria, donde uno se maneja normalmente, así que para mí fue muy enriquecedor. (Entrevista nº 3.)

Desde el punto de vista estrictamente académico, la valoración del CFF recogida en las entrevistas fue ambigua: plenamente positiva para algunos, neutra para otros. Sin perjuicio de esa ambigüedad, la mayoría de los formadores señalaron que para ellos el CFF y su ingreso posterior al CERP habían significado una instancia importante en su carrera profesional:²⁷

²⁶ En la misma dirección, Marcelo y Vaillant encontraron que los formadores valoraron particularmente en los CFF la variedad de métodos empleados, el encuadre dado por los coordinadores de los CFF, la organización de las actividades y los instrumentos brindados. Como dificultades esgrimidas por los formadores aparecieron la rigidez de las reglas de la organización, la complejidad inherente a los cursos y la intensidad de su formato (2000: 77-78).

²⁷ En forma coincidente, Marcelo y Vaillant señalan: "La relación directa entre el programa propuesto y la práctica profesional es un aspecto esencial para los formadores [...] Sin embargo, en [los CERP] el aspecto práctico del programa de formación implica mucho más que el aprendizaje de nuevos contenidos o nuevos métodos: se asocia a otros factores, entre los cuales figura el desarrollo profesional de los formadores" (2000: 83).

En mi carrera profesional seguro que marcó un punto muy importante desde el punto de inserción. Desde el punto de vista del conocimiento me aportó muchísimo. La inmensa mayoría de las cosas, las temáticas abordadas, en Economía, en Ciencias Políticas, en Sociología [...] En particular en Economía fue una novedad. Además pude llegar a comprender cabalmente la importancia de la interdisciplinariedad, yo venía con una formación disciplinar muy fuerte, muy arraigada en eso; de alguna manera, de ahí en más, en mi caso, que provengo de las Ciencias Sociales, comencé a tomar contacto mucho más en serio con otras Ciencias Sociales y a comprender los fundamentos de los trabajos en áreas, los trabajos interdisciplinarios. (Entrevista n° 7.)

Lo anterior no significa ausencia de problemas derivados del trabajo profesional en el CERP: problemas asociados a la ubicación geográfica de los CERP —lejos de la capital—, problemas de desconexión de los anteriores centros de trabajo, problemas derivados del enfrentamiento que se produjo en torno a la reforma educativa.

El CERP es una fuente de trabajo, pero no me dio las posibilidades que yo esperaba, no me abrió los contactos que yo creía que podía tener [...] A mí trabajar en el CERP me implicó trasladarme a otro lugar, desvincularme de una actividad de alguna manera que podría reengancharla a nivel de la universidad. Yo vi que me dediqué a ser docente del CERP, pero descuidé otros aspectos. Capaz que es porque no encontré la vía, pero no la encuentro todavía. (Entrevista n° 5.)

Los formadores tendieron a catalogar las oportunidades de actualización que han tenido como buenas pero no excepcionales:

Oportunidades han existido, en lo personal yo las he tenido. El gran problema en todo esto es cómo armonizar el tiempo de trabajo y el tiempo de formación, de actualización. Uno indudablemente tiene la posibilidad acá de leer, de informarse, de seguir avanzando en el conocimiento, de intercambiar con sus colegas, y también han surgido otras instancias, de seminarios, de cursos, de minicursos, de perfeccionamiento en distintas disciplinas o áreas, pero se hace muy difícil en el marco del ritmo de trabajo. Siempre en ese ritmo acelerado que parece ser que ya es una especie de condena que tenemos; no sé si es que uno es demasiado moderno todavía y no se adecua a estos ritmos posmodernos... (Entrevista n° 7.)

Esas dificultades puntualizadas por la mayoría de los entrevistados llevaron a algunos de ellos a cuestionar las posibilidades de futuro desarrollo profesional ofrecidas por los CERP, por el peso de tres variables fundamentales: la distancia geográfica de Montevideo —sede de las ofertas de posgrados—, la alta carga horaria de trabajo exigida en los CERP y los escasos canales de perfeccionamiento abiertos en el circuito CERP propiamente dicho.

Tan significativa como el desarrollo profesional experimentado por los formadores en el CERP ha sido su vivencia en materia de autonomía profesio-

nal: la valoran como un rasgo característico del modelo CERP y, al igual que en materia de trabajo colegiado, están preocupados por transmitir su relevancia a los alumnos del CERP.

Hay un absoluto respeto a la libertad profesional; del salón para adentro hay absoluta libertad y respeto, y fuera del salón hay muchas instancias de discusión, de coordinación, de conversar los enfoques. (Entrevista nº 6.)

Con las condiciones de trabajo en el CERP ocurrió algo similar a lo encontrado en materia de las oportunidades de actualización: fueron evaluadas como buenas pero no excepcionales. Los formadores valoraron la concentración en un solo empleo, la no dispersión, el salario decoroso y el acceso a algunos recursos materiales básicos (fotocopiadora, computadoras, por ejemplo) que no por básicos están siempre presentes en los centros de enseñanza. Y los formadores lo saben por su experiencia laboral.

Las condiciones de trabajo son buenas, las evaluó como buenas, como positivas: tengo tiempo de estudiar, tengo tiempo de preparar materiales acá, tengo relativa comodidad física para trabajar [...] Es cierto que estamos un poco hacinados ahora, pero sé que es una situación de emergencia. Tenemos alguna falta de recursos; por ejemplo, nosotros usamos mucho el recurso informático y ahora tenemos muy pocas computadoras para cuarenta docentes. Eso a veces perturba un poco, pero nada del otro mundo. Y ahora se empezó a notar carencia de algunos materiales elementales; por ejemplo, están faltando tizas, a veces faltan hojas... Pero las condiciones de trabajo son buenas. El hecho de que uno no tenga que andar corriendo de un liceo a otro ya supone un cambio muy grande. El tiempo que uno perdía en desplazamientos, también el hecho de dictar uno o dos programas solos, que es mi caso, también supone una concentración mucho mayor en el estudio, no hay que dispersarse tanto. Así que esas son características positivas. No encuentro características negativas. (Entrevista nº 3.)

En el relato de una gran parte de los formadores se trasluce un verdadero disfrute del tiempo de estudio, de la tarea de preparación de clases.

Mi día para el CERP empieza a la mañana. Preparo el mate y me siento a estudiar, o bien estudio, o bien junto material para preparar clases, o bien preparo un práctico, o corrijo trabajos de alumnos. Unas dos o tres horas a la mañana le dedico siempre al CERP; luego a la una y cuarto vengo para acá. Yo tengo cuatro horas de clase, casi todos los días, o sea que mi jornada se reduce bastante, porque en principio teníamos dos pero yo ahora tengo cuatro y a veces más. Acá termino de preparar mis clases, estudio un poco, normalmente escribo los prácticos en la computadora; doy mi clase, son cuatro horas todos los días y se me terminó la jornada. Pasa rapidísimo. (Entrevista nº 3.)

Para integrarse al CERP muchos de los formadores debieron dejar sus materiales de estudio en su ciudad de origen, lo que fue vivido como una pérdida en tanto se sumó a una vivencia bastante profunda de desarraigo social.

A nivel personal y familiar, [el trabajo en el CERP] me afecta muchísimo, es un desarraigo que se siente. En Montevideo me iba a la Biblioteca Nacional sin ningún problema, buscaba los apuntes, iba a la casa, todo era más fácil... Acá uno tiene que tener lo que ya tuvo siempre y además traer otras cosas... Por eso cuando voy a Montevideo me compro todo. (Entrevista n° 2.)

Al sentimiento de desarraigo de varios de los formadores se suman los factores de estrés que todos experimentan a diario. En ese sentido pesan, en primer lugar, la responsabilidad de dictar clases de nivel terciario diariamente y la necesidad de realizar la correspondiente adecuación didáctica a un formato intensivo como el de la enseñanza en los CERP.²⁸ Varios de los formadores reconocieron, sin embargo, que el paso del tiempo y las acumulaciones realizadas de un año a otro amortiguaron sensiblemente el estrés.

[En Secundaria las clases son de 45 minutos.] Es un soplido, pasa volando. Acá son dos horas, son 120 minutos, entonces eso obliga a diversificar las actividades, a practicar técnicas grupales, trabajo en equipo, consulta, estudio libre. Por ejemplo, un día a la semana estudio libre, traigo los libros de la biblioteca, fotocopias, libros, lo que tengo a mano; ponemos todo arriba de la mesa, cada uno agarra, elige un tema y se pone a estudiar, en grupitos de tres o cuatro. Me paseo por los grupos, les pregunto qué están estudiando, los ayudo, veo cómo estudian, trato de ayudarlos a sacar apuntes, ese tipo de cosas que uno normalmente en secundaria no tiene tiempo de hacer... Yo al principio pensaba "qué bravo debe ser dos horas de corrido", pero pasan volando, uno se acostumbra de tal modo... Lo mismo pasa con la jornada de ocho horas, siempre tenemos algo para hacer; no te digo que no descanso durante el día. Descanso, sí, me tomo mi hora de descanso, la hora de la merienda descanso, bajo, charlo con uno, charlo con otro arriba, pero normalmente tengo algo para hacer. (Entrevista n° 3.)

Vinculado a lo anterior, la responsabilidad específica por el aprendizaje de los alumnos apareció también como un importante factor de estrés:

El final del año, cuando uno entra en la duda si cumplió todo, si está todo pronto, si está el examen, tener la seguridad de si ha sido adecuado, si no. Es decir, el tratar de que no exista injusticia. Esa etapa para mí es la menos placentera, si se quiere. (Entrevista n° 8.)

En tercer lugar, causan también estrés la carga horaria, porque es alta y porque para algunos docentes supone una extenuante concentración en un mismo lugar durante jornadas largas.

Me causa estrés estar siempre en el mismo lugar ocho horas, sin una capacidad de movimiento. Se podría comparar con el oficinista, ¿no? Pero yo creo

²⁸ Dicen Marcelo y Vaillant: "Los formadores están en un período que Huberman califica de fase 'de tanteo', en el que buscan y aprenden el oficio de formador" (2000: 79).

que este tipo de trabajo es con mucha interacción, porque lo que pasa es que se está viendo continuamente gente, profesores o alumnos y todos los días te ves con la misma gente... Es interesante pero es muy exigente emocionalmente. Es la primera vez que tengo una cosa así, tan intensiva, porque yo trabajé algo en Secundaria, después estuve en Francia, trabajé también con nivel universitario, como docente en investigación, pero, digo, no tiene nada que ver con la enseñanza clásica. Lo entiendo como sistema de emergencia para arreglar problemas de la educación, porque, si no, habría que preguntarse si tiene sentido esto permanente, ¿no? (Entrevista nº 12.)

Difícil de reducir resulta el estrés causado por el CERP en tanto organización, que para muchos de los formadores aparece como una novedad, como un problema relativamente desconocido hasta el momento de su ingreso.

La convivencia de muchas horas entre docentes y con funcionarios y directivos, tiene su peso difícil, porque cuando existen conflictos... Como son demasiadas horas en la institución se vuelven bastante insoportable. (Entrevista nº 5.)

Para algunos de los formadores las largas jornadas y el carácter particular de la organización configuran al CERP como institución total.

Yo me vine de mi ciudad y hace dos años que vivo exclusivamente para el CERP. Estoy totalmente involucrada, mis amigos son los mismos profesores del CERP. Yo no me he hecho amigos en Rivera, es que el horario no te permite casi nada. Yo quería estudiar portugués y hasta el día de hoy no pude. (Entrevista nº 2.)

En quinto lugar, el régimen de contratación generó una altísima dosis de estrés por cuatro razones: por tratarse de un contrato a término, porque el concurso por la efectividad demoró en concretarse, porque suponía una licencia más corta que lo habitual en el sistema educativo uruguayo, y porque se trataba de un régimen de alguna forma experimental, sin certezas establecidas.

En sexto término, los formadores vivieron intensamente el estrés político provocado por participar en una de las innovaciones fundamentales de la reforma educativa.

En el año 97 me provocaron mucho estrés las repercusiones que tuvo mi ingreso al CERP en el ámbito académico riverense. El CERP fue muy resistido, lo es todavía en algunos lugares, así que a mí me costó el ingreso al CERP. Fue un costo no previsto: enfriar mis relaciones con el resto del ambiente académico. Yo he tratado de mantenerme en contacto con el liceo, pero notás que el ambiente no es el mismo, que te miran como que sos de la reforma, y yo no estoy trabajando en el CERP porque esté a favor de la reforma, para mí fue una opción laboral importante. Con la reforma hay cuestiones con las que estoy a favor y hay cuestiones con las que estoy en contra, y de algunas cosas soy muy crítico, pero es muy difícil que te entiendan que esto es una opción profesional. (Entrevista nº 3.)

En compensación por esta situación de tensión, todos los formadores coincidieron en una alta valoración de las oportunidades de colaboración con otros colegas que encontraron en el CERP, inéditas en su experiencia anterior y sumamente rendidoras para ellos y sus estudiantes en cuanto profesionales de la docencia. Las anécdotas recogidas en las entrevistas fueron en este sentido numerosas:

Me he enriquecido mucho del trabajo con otros colegas y espero haber hecho aportes también. Yo tengo un curso que es en tercer año Matemáticas aplicada a las Ciencias de la Naturaleza, en el cual doy básicamente un curso de Física, y para ese curso tengo permanentemente al lado un profesor de Física. [...] He aprendido mucho con ellos. (Entrevista nº 3.)

En este sentido apareció nuevamente el fuerte papel de articulación jugado por el área de Ciencias de la Educación a través de sus formadores.

El trabajo coordinado ha sido muy importante, sobre todo con los formadores de Ciencia de la Educación. [...] La incidencia de los profesores, su relación con los demás, han sido importante porque, tratando de demostrarles que no se trata sólo de formar en el área específica... Acá no nos interesa formar un matemático ni un físico, un investigador. (Entrevista nº 1.)

En la opinión de los estudiantes, el trabajo de los formadores ha sido de alta calidad. A juzgar por las respuestas dadas en la encuesta, los formadores mostraron buen nivel académico en su especialidad y también se preocuparon por la dimensión pedagógica y tuvieron una actitud de apertura al estudiantado. Distinguiendo tres dimensiones, se constató que:

- a. En cuanto al nivel académico, el 62,1% de los estudiantes dijo que el nivel de los profesores de los CERP era muy bueno.
- b. En la dimensión pedagógica, un 71% de los estudiantes percibió que los formadores se preocuparon por mejorar los recursos pedagógicos, un 83,8% evaluó que el trabajo en grupos pequeños había facilitado el aprendizaje, un 55,4% calificó las metodologías de enseñanza como "activas", más de la mitad (56,7%) catalogó de alto el nivel de compromiso de los formadores con el rendimiento de los estudiantes.
- c. En una dimensión educativa más amplia, el 62,1% de los encuestados dijo que la comunicación con los formadores había sido fluida, un 70,9% consideró que los formadores habían sido accesibles y casi dos tercios de los estudiantes (64,9%) vivieron la atención de los formadores como "personalizada"; como contracara, en la visión de los estudiantes sólo un tercio de los formadores había exhibido una actitud de disponibilidad para el trabajo extra-aula. Es éste, entonces, el aspecto más débil de los relevados.

Como se ve, la evaluación estudiantil de la actuación de los formadores fue ampliamente positiva; a juzgar por la opinión de los estudiantes, hubo un trabajo serio por parte de los formadores, lo cual es sumamente importante habida cuenta de la consabida tendencia a la reproducción en las prácticas pedagógicas de los modelos recibidos en la fase de formación inicial.

2. El impacto cuantitativo de los CERP: ¿profesionalización y titulación como sinónimos?

Las autoridades de la reforma educativa del período 1995-1999 otorgaron una alta prioridad a los CERP y mostraron en su discurso una gran expectativa respecto a su impacto en términos de titulación:

Este modelo —con becas, con profesores bien remunerados, con tiempo completo— va a tener, seguramente, un nivel muy escaso de deserción, por lo que el costo por egresado va a ser inferior al del Instituto de Profesores Artigas, que tiene una deserción altísima, por la distancia existente entre número de ingresos y de egresos. Pero más allá del costo económico, está el humano: el de vidas frustradas, de vidas incompletas. (ANEP, 1997: 16.)

La evolución de la matrícula y de los egresos de los CERP ha sido positiva. En el marco de un estudio del año 2000 (Mancebo et al., 2000: 25-26) se realizó una proyección del número de docentes que se titularían en los períodos 2000-2004 y 2005-2009. El modelo de proyección partió de una proporción de docentes titulados en el entorno del 40% en Montevideo y del 20% en el Interior, y estimó que la tasa de docentes titulados llegaría a 49% en la capital y a 39% en el Interior en el período 2000-2004 y alcanzaría el 52% y el 67%, respectivamente, en el período 2005-2009. En este escenario, considerando los egresos del conjunto de centros de formación de profesorado (IPA, IFD y CERP) y manteniendo sin cambios las políticas de la reforma educativa, se alcanzaría el 100% de la titulación en tres asignaturas (Lengua y Literatura, Historia y Geografía) recién en el año 2009.

Como ejercicio se realizó una simulación con un escenario alternativo, en la que se supuso una tasa de egreso sobre la matrícula de formación docente en Montevideo similar a la observada en los CERP. Ella dio como resultado una tasa de titulación en Montevideo de 65% en el 2004, frente al 49% para el mismo año en el escenario base, sobrepasándose el 100% de la titulación en tres asignaturas.

Respecto al impacto cuantitativo de los CERP, las referidas simulaciones permitieron concluir que “de mantenerse las actuales tasas de matriculación y titulación, la implementación de los CERP permitirá en el mediano plazo (10 años) lograr índices satisfactorios de docentes formados en el Interior del

país. La obtención de metas similares para Montevideo requerirá de acciones específicas en ese sentido” (Mancebo et al., 2000: 26).

3. El potencial de profesionalización de los estudiantes de los CERP

Para indagar respecto al potencial de profesionalización de los estudiantes de los CERP al final de su carrera, se construyó un *índice de seguridad docente* (ISD) a partir de sus respuestas respecto a la seguridad que sentían frente a diversas tareas de la labor docente. Este índice, que permitió una primera aproximación global al sentimiento de seguridad-inseguridad de los futuros docentes, osciló entre un máximo posible de 70 puntos (cuando el estudiante se declaró “muy seguro” en todos los aspectos) y un mínimo de 14 (cuando dijo estar “inseguro” en todo).

La distribución de las frecuencias delineó un rango que fue desde un valor mínimo de 29 hasta uno de 64, rango en el que cabe distinguir tres tramos de puntajes:

- a. Un primer tramo de puntajes bajos, de hasta 35 puntos, con 15 estudiantes (10,1%) que dijeron sentirse “poco seguros”, con una media de 2,19 puntos asignados a cada aspecto.
- b. Un segundo tramo de puntajes medios, desde 36 hasta 50 puntos, en el que se ubicó la mayoría de los alumnos (96 casos, 64,9%) que expresó estar “seguro” y asignó una media de 3,07 puntos a cada ítem.
- c. Un tercer tramo de puntajes altos, de 51 a 64 puntos, con 37 estudiantes (25,0%) que manifestaron su plena seguridad al recostarse sobre las categorías de “bastante seguro” y “muy seguro”, reuniendo en cada aspecto una media de 3,97.

En todos los ítemes seleccionados predominó netamente la seguridad frente a la inseguridad, con proporciones que fueron desde un máximo de 92,9% estudiantes que se declararon “seguros” a un mínimo de 55,6%.

Resultó también rendidor agrupar los ítemes según refieran a aspectos disciplinares (sea de la disciplina a enseñar o de Ciencias de la Educación), metodológicos o de gestión. De esta clasificación se desprende que los estudiantes se sienten más seguros respecto al saber que al hacer, sobre todo si “el hacer” refiere a la comunidad educativa.

- a. En cuanto al conocimiento de la materia para enseñar en el Ciclo Básico y en el Bachillerato y a la comprensión de la realidad del adolescente (social y psicológica), la seguridad de los estudiantes es, en general, alta.
- b. En cuanto a las competencias metodológicas (metodologías de enseñanza, evaluación, programación, contextualización, uso de medios

técnicos, manejo de las relaciones en el aula), la seguridad es media, con proporciones significativas de estudiantes que dijeron sentirse inseguros en algunos ítemes.

- c. El área de gestión (en el ámbito del centro educativo y del relacionamiento con los padres) apareció como aquella que despierta la mayor inseguridad, con guarismos importantes de jóvenes que dijeron sentirse “poco seguros” e “inseguros”.

El grado de autonomía profesional que han incorporado quienes cursaron la carrera de Profesorado en el CERP puede ser visualizado a través de la seguridad que sienten respecto a la labor docente y también a través de su posicionamiento respecto al proceso de aprendizaje de los estudiantes y la disciplina, porque, como se planteó en el apartado III, la autonomía profesional implica el objetivo de que los estudiantes aprendan. Para sondear este punto se pidió a los estudiantes su acuerdo/desacuerdo con dos aseveraciones: “El aprendizaje es una responsabilidad del alumno, no del profesor” y “La responsabilidad por la disciplina del centro es del director”.

Las respuestas de los encuestados de los dos CERP fueron contundentes en el rechazo de las dos frases: en el primer caso hubo un 84,5% de encuestados en desacuerdo con la afirmación planteada y en el segundo tal porcentaje llegó a 85,9%.

El potencial de desarrollo profesional de los egresados del CERP también fue rastreado en la encuesta. En primer lugar, se preguntó a los estudiantes si estaban de acuerdo o no con la frase “El trabajo con otros profesores enriquece el proceso de enseñanza”, por cuanto la bibliografía actual considera el trabajo colectivo de los docentes como un componente básico del desarrollo profesional. Los resultados revelan que se trata de un concepto que ha sido aceptado por casi la totalidad de los estudiantes de Profesorado de los dos CERP, en tanto un 94,9% de ellos dijo estar “muy de acuerdo” (62,8%) o “de acuerdo” (31,1%) con él. La aceptación se ve en Salto y en Rivera, y es un poco más tenue en el Litoral que en el Norte (91,7% y 96,9%, respectivamente).

En la misma dirección, se pidió a los encuestados que seleccionaran, en un conjunto de doce elementos, aquellos que consideraban más importantes a la hora de elegir el liceo o la escuela para trabajar. El análisis de las respuestas lleva a resaltar la importancia de tres de ellos, a saber:

- a. “La posibilidad de trabajar en equipo con otros docentes de tu asignatura”, que ocupó el primer lugar en las menciones al ser considerado el aspecto más importante por el 23,0% de los entrevistados.
- b. “Las oportunidad de actualización que ofrezca el centro”, que recibió un 18,2% de las primeras preferencias.
- c. “La autonomía para el ejercicio de la docencia”, con un 14,9% de las primeras respuestas.

Por su parte, los elementos que recibieron la menor cantidad de menciones fueron:

- a. “Cercanía de tu domicilio”, con un 4,1% de primeras preferencias.
- b. “Buen nivel académico de los alumnos”, con 2,7%.
- c. “Buena organización administrativa”, con 2,0%.
- d. “El conocimiento anterior del centro”, con 2,0%.
- e. “Recursos técnicos disponibles en el centro”, con 1,4% de primeras menciones.
- f. “Estudiantado sin problemática socioeconómica”, con 0,7% de las primeras opciones.

En otras palabras, cuando los estudiantes del CERP pensaron en su futura inserción docente, otorgaron una gran importancia a su desarrollo profesional y lo hicieron en forma directa —con la expresa selección de los mecanismos que lo favorecen— e indirecta —por la vía del descarte de aspectos no funcionales a él.

En un punto intermedio se ubicaron tres ítemes, dos de ellos íntimamente relacionados entre sí:

- a. “La capacidad de la dirección”, que fue fuertemente priorizada en Rivera pero no en Salto (17,2% de las primeras respuestas en el norte frente a un bajo 4,8% en el litoral, lo que resultó en un 10,1% en el total de encuestados).
- b. “El liderazgo de la dirección”, con un 14,1% en Rivera y sólo un 1,2% en Salto (con un 6,8% como resultado en el total).
- c. “La tradición de trabajo coordinado entre los docentes”, con un 7,4% del total de primeras opciones (sin diferencias entre los dos CERP).

Puede plantearse la hipótesis de que el bajo porcentaje de preferencias que recogió “el trabajo coordinado con otros docentes” se explica por el primer lugar asignado a “la posibilidad de trabajar en equipo con otros docentes de tu asignatura”. En otras palabras: en este primer estadio de su formación, los estudiantes privilegiaron una coordinación operativa con otros docentes de su materia, coordinación que les permitiría enfrentarse con un mayor dominio al dictado de cursos, sea en los aspectos de contenido, sea en los didácticos. De todas maneras, si se consideran aunadamente estos dos ítemes, se llega a que la coordinación recibe un 30,4% de las primeras preferencias.

Frente a una pregunta abierta sobre por qué priorizaban ciertos factores sobre otros para elegir el centro de trabajo, los encuestados fundamentaron muy coherentemente su posición:

- a. Los jóvenes que habían jerarquizado el trabajo en equipo (fuera con los docentes de la asignatura o de todo el centro), las posibilidades de actualización del liceo/escuela técnica o la autonomía para el ejercicio

de la docencia, argumentaron espontáneamente que ello “favorecía la profesionalización docente”.

- b. Quienes habían optado por la capacidad, el liderazgo de la dirección, la buena organización administrativa o el conocimiento anterior del centro, señalaron su preocupación por el buen funcionamiento del centro.
- c. Para los estudiantes que eligieron “recursos técnicos disponibles” y “buen nivel académico de los alumnos” la preocupación central residía en el mejoramiento de la calidad educativa.
- d. Quienes eligieron “cercanía del domicilio” y “estudiantado sin problemática socioeconómica” declararon su interés por las buenas condiciones de trabajo.

La aspiración al desarrollo profesional de los estudiantes del CERP quedó también de manifiesto con otros indicadores. Frente a una pregunta provocadora planteada en medio de un controvertido proceso de reforma educativa como fue el uruguayo —“En los primeros años de tu carrera, ¿preferirías trabajar en un centro educativo integrado exclusivamente con egresados del CERP o integrado con egresados del CERP y egresados del IPA e IFD?”—, un 89,2% de los encuestados optó por el trabajo en un centro con una composición mixta del plantel docente, con egresados de las diversas carreras de Profesorado que tiene el país. Al fundamentar su respuesta, la mayoría mencionó espontáneamente que ello sería profesionalmente más enriquecedor, frente a una muy tenue minoría del 6,1% que asumió una postura más política al decir “para luchar contra los prejuicios”.

En la misma dirección, más de las dos terceras partes de los encuestados (68,2%) vieron con muy buenos ojos la posibilidad de recibir la tutoría de un profesor con más experiencia en la llamada fase de “noveles profesores”, es decir, en el momento en que ellos comenzaran a trabajar como profesores en un liceo o escuela técnica.

Además, prácticamente todos los encuestados señalaron su deseo de seguir formándose (98,0%) y, paradójicamente respecto a lo que arrojaron los índices parciales de seguridad docente, la mayoría absoluta de los jóvenes (78,4%) dijo aspirar a continuar su formación en los contenidos de la asignatura, frente a minorías que optaron por la formación en didáctica (14,2%), en gestión educativa (2,7%) o en el conocimiento del contexto social del estudiantado. En este sentido, no hay mayores diferencias entre Salto y Rivera, aunque en el norte la inclinación hacia el conocimiento disciplinario es aún mayor (81,3% frente a 76,2%). Cuando se considera la segunda preferencia, gana relevancia la preocupación por la formación en didáctica (46,6% de estas menciones).

Desde el punto de vista teórico se distinguieron tres factores de profesionalización: autonomía profesional, desarrollo profesional y condiciones de tra-

bajo. El análisis hasta aquí realizado permitió evaluar el potencial de autonomía y desarrollo profesional con que contaban los estudiantes de Profesorado al finalizar su carrera en el CERP, juzgándolo a partir de sus opiniones y actitudes. En cuanto a las condiciones de trabajo, cabe señalar que, si bien los estudiantes han realizado una primerísima incursión en los liceos y escuelas técnicas a través de la práctica docente, en el momento de ser encuestados no se encontraban aún plenamente insertos en el mundo laboral, con lo cual sus respuestas reflejan, más que su evaluación directa, una proyección de futuro en la cual seguramente inciden fuertemente las opiniones difundidas en la sociedad sobre el trabajo docente.

La visión de los futuros profesores sobre la carrera docente fue, en términos generales, positiva, pero distó de ser uniforme en todas las dimensiones:

- a. La imagen fue particularmente favorable en lo referente la “realización personal” y a la “carrera como carrera profesional”, con un 90,5% y un 91,2% de opiniones favorables, respectivamente.
- b. En términos de seguridad, también la evaluación fue francamente positiva, con un 78,4% de los encuestados que calificó la carrera con “muy bien” o “bien” en este sentido.
- c. En un tercer escalón se ubicó la valoración de la carrera por la sociedad, con un 56,1% de respuestas positivas.
- d. Finalmente, en la evaluación del bienestar económico de la carrera más de la mitad de los juicios (56,1%) son críticos.

Se reconoce un patrón muy similar de respuestas en los dos CERP, no obstante lo cual en Rivera se constató un optimismo mayor que en Salto en tres de las cinco dimensiones consideradas: carrera profesional, bienestar económico y valoración por la sociedad. Frente a la pregunta “¿Cómo piensas que será tu nivel de vida después de los 30 años en comparación con el de tus padres?”, contestaron “superior” más estudiantes en Rivera que en Salto (60,9% y 52,4%, respectivamente) y mientras en el norte nadie dijo “inferior”, sí hubo un 3,6% de tal respuesta en el litoral. Muy probablemente estas diferencias se asocian a la diversidad de *estructura de oportunidades* de las dos regiones (Kaztman, 1999).

Estas perspectivas “mixtas” de la profesión docente abonan una posible *actitud de fuga* entre los estudiantes del CERP. Esto es, la mayoría de los estudiantes proyecta su futuro en la carrera docente, ya sea trabajando y formándose en la profesión (54,1%) o trabajando exclusivamente en la docencia (19,0%). Sin embargo, hay cerca de un 30% que quiere trabajar en la docencia y realizar estudios universitarios no docentes, o directamente aspira a trabajar en una actividad no docente. Esta proporción es algo mayor en Salto que en Rivera, lo que es nuevamente revelador de las diferencias entre las dos regiones en cuanto a las posibilidades de formación que ofrecen.

Conclusiones

En una reforma educativa que tuvo un carácter altamente sistémico en tanto ninguna de sus acciones fue concebida en forma aislada sino en vinculación con otras —fueran éstas implementadas en forma contemporánea o en secuencia—, los CERP ocuparon un lugar privilegiado en la “matriz de políticas” (Mancebo, 2001).

Partiendo de un diagnóstico de situación crítico respecto a la enseñanza media uruguaya, uno de sus objetivos prioritarios fue la profesionalización del cuerpo docente de dicho ciclo educativo. Este artículo buscó justamente indagar en qué medida los CERP contribuyen efectivamente a tal fin, distinguiendo tres dimensiones claves del término *profesionalización docente*: el desarrollo profesional, la autonomía profesional y las condiciones de trabajo.

Se analizó, en primer lugar, cuál era la realidad de los formadores en tal sentido, y se encontró unanimidad en cuanto a la autonomía profesional de que habían gozado en los dos o tres años de ejercicio profesional en los CERP. A su vez, la amplia mayoría vivió la incorporación al CERP como un proceso sumamente enriquecedor en términos profesionales, reconociendo la instancia de concurso como importante y el dictado de los cursos como una oportunidad inigualable de continuar estudiando su disciplina y también ciencias de la educación. Simultáneamente, el trabajo en el CERP fue catalogado como sumamente desafiante y aun estresante por tratarse de enseñanza de nivel terciario, con una carga significativa de docencia directa, y un grado de relacionamiento personal con los estudiantes y colegas propio de una *institución total*. Finalmente, aunque no fueron consideradas excepcionales, las condiciones de trabajo —al igual que las condiciones de desarrollo profesional— fueron evaluadas como buenas: la concentración en un solo empleo, la no dispersión, el salario digno, la infraestructura, así como el tiempo disponible para el estudio fueron valorados como una clave positiva del modelo.

Por su parte, los estudiantes expresaron una evaluación positiva del trabajo de sus formadores y, a la hora de juzgar su preparación para un trabajo autónomo, se manifestaron en general seguros para el ejercicio de la labor docente y con conciencia respecto a sus futuras responsabilidades como docentes. Esto no significa que necesariamente estas manifestaciones verbales se traducirán en prácticas pedagógicas autónomas cuando estos estudiantes ejerzan efectivamente como docentes, pero significan un *piso* de potencialidad importante.

En la misma dirección también fue positivo el saldo en lo referente a las aspiraciones de desarrollo profesional: los estudiantes dijeron querer seguir

estudiando, estaban bien dispuestos a realizar un trabajo en equipo con sus colegas, y cuando pensaron en su futura inserción docente sus órdenes de preferencias fueron congruentes con aquella meta.

Bibliografía

- ANEP-CODICEN (1998). *1998: La educación uruguaya. Situación y perspectivas* (basado en la Exposición de Motivos del Proyecto de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. Ejercicio 1997), ANEP, Montevideo.
- ANEP-MESyFOD (1996). "Docentes de Secundaria. a un año del censo de octubre de 1995", *La reforma de la educación*, documento V, ANEP, Montevideo.
- ANEP-MESyFOD (2000). *Primer informe de resultados del Censo de Estudiantes y Docentes de los Institutos de Formación Docente. Año 1999*, Cuadernos de Trabajo nº 4, serie Estudios Sociales sobre la Educación, ANEP, Montevideo.
- ANEP-SECRETARÍA DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE (1997). *Documento base de los CERP*, mimeo, Montevideo.
- ANEP-SECRETARÍA DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE (2000). *Resumen de actividades*, mimeo, Montevideo.
- ARISTIMUÑO, A. (1999). "El cambio en educación. Análisis de la implementación de cursos de compensación a nivel público", en *Prisma*, nº 11, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.
- AVALOS, B. (1994). "Creatividad vs. Autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema derivadas de la investigación pedagógica", en *Pensamiento Educativo*, vol. 14, Santiago.
- AVALOS, B. (1997). *Repensando el concepto de formación continua de profesores*, mimeo, ANEP, Montevideo.
- CEPAL (1995). *Los recursos humanos del Consejo de Educación Técnico Profesional*, CEPAL, Montevideo.
- DAVINI, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires.
- DE MOURA CASTRO, C. (1999). "Uruguay: un nuevo programa de formación de profesores", en D. Vaillant y G. Wettstein (eds.), *Centros Regionales de Profesores*, Fin de Siglo, Montevideo.
- ESTEVE, J. M. (1994). *El malestar docente*, Hurope, Barcelona.
- FIRESTONE, W., y J. PENNEL (1993). "Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies", en *Review of Educational Research*, EE.UU.
- GHILARDI, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, Gedisa, Barcelona.
- HARGREAVES, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ed. Morata.
- HOYLE, E. (1980). "Professionalization and deprofessionalization in education", en E. Hoyle y J. Megarry (comps.), *Professional development of teachers*, Kogan Page, Londres.

- INTERCONSULT (1998a). *Estudio sobre situación de estudiantes del IPA desertores del sistema*, mimeo, Montevideo.
- INTERCONSULT (1998b). *Estudio motivacional de la situación de los estudiantes rezagados del IPA*, mimeo, Montevideo.
- KAZTMAN, R. (1999). *Activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades*, PNUD, Montevideo.
- KUSHMAN, J. (1992). "The organizational dynamics of teacher workplace commitment: a study of urban elementary and middle schools", en *Educational Administration Quarterly*, vol. 28, nº 1, The University Council for Educational Administration (EE.UU).
- MANCEBO, M. E. (2000). "Las políticas de formación docente en Uruguay en perspectiva comparada", en *Políticas Sociales*, nº 28, UNAM, México.
- MANCEBO, María Ester (2002). "La 'larga marcha' de una reforma 'exitosa': de la formulación a la implementación de políticas educativas", en *Uruguay: la reforma del Estado y las políticas en la democracia restaurada (1985-2000)*, EBO-ICP, Montevideo, 2003 (también aparecido en la revista arbitrada *Política y Gestión*, Homo Sapiens Ediciones, Argentina).
- MANCEBO, M. E., M. TORELLO et al. (2000). *El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector*. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington DC.
- MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*, EUB-Po-blagrafic, Barcelona.
- MARCELO, C., y D. VAILLANT (2000). *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*, ANEP-OPP-AECI, Montevideo.
- PERRENOUD, P. (1996). "La profesión docente entre la proletarianización y la profesionalización: dos modelos de cambio", en *Perspectivas*, vol. XXVI, nº 3, UNESCO, París.
- RAMA, G. (1999). "Modalidades innovadoras en la práctica docente: la experiencia de los CERP", en D. Vaillant y G. Wettstein (eds.), *Centros Regionales de Profesores*, Fin de Siglo, Montevideo.
- TEDESCO, J. C. (1996). "La función del personal docente en un mundo en transformación". en *Perspectivas*, vol. XXVI, nº 3, UNESCO, París.
- TEDESCO, J. C. (1999). "Fortalecimiento de la formación de docentes: proceso de transformación educativa en el Uruguay". en D. Vaillant y G. Wettstein (eds.), *Centros Regionales de Profesores*, Fin de Siglo, Montevideo.
- UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*, UNESCO, Madrid.
- VAILLANT, D. (1999). "Reforma del sistema de formación inicial de docentes en Uruguay", en D. Vaillant y G. Wettstein (eds.), *Centros Regionales de Profesores*, Fin de Siglo, Montevideo.
- VILARÓ, R. (1999). *Todo por la educación pública*, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.

Resumen

La reforma educativa uruguaya reconoció como uno de sus principios rectores la profesionalización de los docentes. El artículo rastrea la evolución del término *profesionalización docente* en la literatura contemporánea y estudia la fundación de los Centros Regionales de Profesores (CERP) desde esa óptica. La investigación que dio base a este artículo estuvo acotada temporalmente al período 1997-2000, tomó como unidades de observación privilegiadas a los CERP de Salto y Rivera, y se basó en el análisis de los documentos oficiales, los datos de una encuesta a los estudiantes de la Generación 97 realizada en octubre de 1999 y entrevistas en profundidad a formadores de los CERP con al menos dos años de experiencia. Cuestionando el establecer como sinónimos los términos *titulación* y *profesionalización*, el balance de la etapa fundacional de los CERP es netamente positivo con relación a los formadores y auspicioso en cuanto al potencial de profesionalización de los egresados de estos centros de formación inicial.

Palabras clave: reforma educativa, Uruguay, formación profesional, centro de formación profesional.

Abstract

The Uruguayan educational reform recognized as one of its guiding principles, the qualification of the teachers. The article traces the evolution of the term *teacher's qualification* in contemporary literature and studies the foundation of the Regional Teachers' Centers (CERP) from that point of view. The investigation which provided the basis for this article was temporally restricted to the period 1997-2000, had as privileged observation units the CERPs of Salto and Rivera, and was based on the analysis of official documents, data from a poll to students of the Generation 97 performed in October 1999, and in depth interviews to teachers of the CERPs with an experience of at least two years. Questioning the fact of establishing as synonyms the terms *graduation* and *qualification*, the balance of the CERPs foundational stage is clearly positive regarding the teachers and auspicious as to the qualification potential of the alumni of these centers of initial education.

Key words: educational reform, Uruguay, professional training, professional training center.

Copyright of Prisma is the property of Universidad Catolica del Uruguay Damaso Antonio Larranaga and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.