

La cultura institucional de la formación de docentes y educadores en Uruguay: avances, retrocesos y sinergias

Rosana Cortazzo

Laboratorio de Química,
Instituto de Profesores
Artigas. Curso de
Fisicoquímica, Institutos
Normales.

rosanacortazzo@gmail.com

Citación recomendada

Cortazzo, R. (2022). La cultura institucional de la formación de docentes y educadores en Uruguay: avances, retrocesos y sinergias. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 9(2).

Se propone un conversatorio que trascienda el lugar de representación circunstancial en el que estoy, para realizarlo desde una construcción dialógica del orden docente, de formación en educación en diferentes espacios de participación en los que he intervenido en los últimos 15 años, como la Asamblea Técnico-Docente, donde se han gestado propuestas, análisis sobre la realidad educativa y producciones sobre cómo debe proyectarse la formación de docentes y educadores en este país, lo que ha permeado de manera disímil algunas políticas educativas. Por eso el título que le he dado a esta intervención es “La cultura institucional en la formación de docentes y educadores en Uruguay”, qué avances, qué retrocesos y qué sinergias creemos que se deben conjugar para generar nuevos avances y evitar retrocesos.

Por un lado, tenemos que pararnos en el escenario donde en las últimas décadas ha habido una expansión de la educación superior, tanto en el Uruguay como en América Latina y en la región, como han señalado muchos compañeros. Y en términos generales, en Uruguay y en la formación en educación, se han dado dos procesos que me parece importante relatar.

Por otro lado, debates educativos sobre quiénes tienen que estar dentro del campo educativo y ser educadores, las formaciones en educación que se deben dar y definiciones normativas, leyes, como la 18.437, la Ley General de Educación, en la que se establece la formación terciaria universitaria para docentes y educadores y se promue-

ve la incorporación —que de hecho ya venía de debates anteriores— de nuevas formaciones en esta estructura institucional de formar docentes.

Para ampliar lo expresado, cabe señalar la incorporación de los educadores sociales, si bien se formaban desde hace tiempo en un nivel terciario en otras instituciones; la aparición de nuevas carreras de maestros para una franja etaria particular como los maestros para la primera infancia; nuevas especializaciones en formación de maestros técnicos y profesores, que no estaban planteadas en el campo de la formación de docentes pública. Todo eso configuró una expansión real de formaciones en el campo educativo. Ella cobró forma en una estructura institucional que ya lleva más de 10 años, como es el Consejo de Formación en Educación, que ahora por la propuesta que establece la ley 19.889, Ley de Urgente Consideración (LUC), queda permanente, termina esa provisoriedad que estaba dada para transitar hacia un instituto universitario.

Estos aspectos han generado en lo concreto, pero también en lo simbólico, la construcción de un espacio valioso para pensar las funciones de educación superior en la formación de docentes y de educadores. Porque convivimos en un mismo servicio, lo que nosotros llamamos institutos o centros —hoy no hay institutos magisteriales, prácticamente no hay institutos “puros”, como suelo decirles—, en una misma institución conviven multiplicidad de carreras, con lógicas históricas y culturales distintas, pro-

venientes a veces de otros ámbitos, y las típicas, las clásicas, la formación de maestros y de profesores, pero han convivido otras.

De hecho, la matrícula de profesores y maestros se lleva el 80% de nuestros estudiantes, pero el restante 20% corresponde a otras formaciones no habituales o no clásicas en la formación docente uruguaya. Entonces evaluamos este segundo componente como un crisol movilizador de la construcción cultural en la convivencia en un mismo instituto de esta multiplicidad de carreras.

Estos componentes se entran con otro aspecto, que es la matrícula. En los últimos 20 años la matrícula se ha incrementado dos veces y media. En el 2001 teníamos unos 15.000 estudiantes en carreras de formación docente, hoy tenemos casi 36.000. Pero en los últimos cinco años, del 2017 a la fecha, el incremento no solamente ha sido sostenido, sino que ha sido igual al que se dio en los 15 años anteriores que relataba. Esta expansión es algo constatado, estos datos están sacados de la publicación de setiembre de este año de la División de Información y Estadística del Consejo de Formación en Educación, que tiene una política de publicaciones a partir de sistemas de informatización tanto de estudiantes como de docentes. Hoy somos unos 2.800 docentes los que estamos en formación en educación, como docentes enseñantes de otros que se están formando como educadores.

En el 2021 ingresaron 11.000 nuevos estudiantes. Este número me parece importante no solamente porque es incremental con respecto al año anterior, sino para analizarlo junto con otros ingresos a las ofertas públicas terciarias que se han dado en el país. Porque también, como lo han resaltaado otros agentes institucionales, se ha dado un aumento de la matrícula de estudiantes en la educación superior pública.

Como componente adicional, 6 de cada 10 estudiantes lo son en centros o instituciones que no están alojados en Montevideo. “Resto del país”, pero

como puede sonar un poco despectivo, digamos que 6 de cada 10 estudiantes que se forman en formación en educación están en todo el territorio excepto Montevideo.

Esta conjunción de expansión de carreras, expansión de la matrícula, multiculturalidad en nuestros centros e instituciones se ha visto permeada por una construcción cultural que los docentes, pero también nuestros estudiantes, han tomado como propia: la necesidad de universitarización de la formación en educación. Por eso hago referencia en particular a tres programas relativos al desarrollo de la investigación, la extensión y la enseñanza. Esto es una clave, porque investigación en formación en educación se hace desde hace mucho tiempo, pero es importante resaltar cómo de manera orgánica e institucional se generan programas, fondos concretos para el desarrollo de estas funciones.

El PRADINE es el Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación que desde 2018 viene no solamente gestando, a partir de convenios con la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) —está en proceso la quinta cohorte ANII-CFE para promover investigaciones en el campo educativo—, sino también financiando y apoyando, más allá de las horas de departamento, docentes en equipos con estudiantes, de ser posible, y también interinstitucionales para que puedan desarrollar investigación. Pero además, que haya un espacio de comunicación de estas producciones, un repositorio institucional donde estas producciones se puedan comunicar.

ENHEBRO —la sigla no refiere al nombre del programa, el nombre viene de la idea de enhebrar, de tejer redes comunitarias—, el programa de apoyo a la extensión, es más reciente, fue gestándose sobre finales del 19 y principios del 20, y cuenta por primera vez con esta lógica de institucionalizar un programa de apoyo financiero y orgánico por parte de la formación en educación para la educación. Este programa también busca generar puentes entre formaciones diversas y

establecer vínculos sociocomunitarios. Lo más importante que buscan estos programas es reconocer lo que se venía haciendo. Es decir, no creer que teníamos un lugar de inacción en cuanto a la investigación y la extensión, sino promoverlas de manera institucional.

Sobre finales de 2020, principios del 2021, comenzó el PRADEU, el Programa de Apoyo al Desarrollo de la Enseñanza Universitaria. En nuestras carreras, en nuestro ejercicio profesional, la enseñanza es la clave para el desarrollo de la formación de docentes y educadores, enseñar a quienes van a enseñar. Ver cómo esa enseñanza universitaria se organiza y articula con las otras funciones es otro de los aspectos que se está planteando desarrollar.

Hay algunas líneas de investigación definidas por el Programa de Desarrollo a la Investigación. Son líneas que tienen que ver con las prácticas preprofesionales o las prácticas educativas; la necesaria coordinación y distancia entre los espacios de práctica preprofesional de nuestros estudiantes y la reflexión investigativa sobre esos espacios; la innovación y el desarrollo de producción en el campo educativo. También algunas líneas definidas para los programas de apoyo a la extensión, como ver cómo acompañar el ejercicio profesional de los noveles educadores, cómo construir líneas de trabajo entre educación, ciudadanía, derechos humanos, memoria y patrimonio; cómo generar un desarrollo sociocomunitario a partir de la inserción de nuestras actividades en los espacios más amplios de la comunidad, y no solamente en los espacios de práctica. Eso me parece un aspecto clave, porque también obliga a pensar que nuestros estudiantes, futuros profesionales docentes, educadores, se van a insertar en multiplicidad de campos educativos, no es solamente una formación al servicio del resto del sistema formal y público o privado de educación en sus niveles obligatorios. Es decir que hay un campo más amplio para el desarrollo de los profesionales de la educación.

Con relación a la estructura institucional y organizativa, hoy decíamos que el Consejo de Formación en Educación es el único que permanece como consejo, dentro de la Administración Nacional de Educación Pública, después de aprobada la LUC en julio del año pasado. Lo integran un representante docente y un representante estudiantil, en minoría, ya que somos dos de los cinco integrantes de ese consejo; podríamos establecer algunas consideraciones sobre el porqué, pero me quiero quedar con una idea clave: la importancia de los espacios de representación. Cuando uno busca tenerlos, a veces no cree que pueda alcanzarlos, pero cuando los alcanza y no los profundiza no se desarrollan de la manera que requerirían, y solamente a veces ante la pérdida vemos la necesidad de retomar o reconfigurar esos espacios de representación.

Mañana en particular tenemos una instancia nacional de elección del representante estudiantil porque está terminando su período de ejercicio, que es de dos años y medio, a diferencia del de los docentes, que duramos cinco años en esos espacios de representación. Así que para el Consejo de Formación en Educación y en particular para el orden estudiantil mañana es una jornada de trabajo en cuanto a ejercer libremente la posibilidad de elegir a estudiantes que los representen.

La lógica de haber discutido en tres congresos nacionales de educación en los últimos años, pero también en muchos otros espacios, cómo pensar la formación de docentes y educadores, y la necesidad de incluir en esos procesos formativos otras funciones que den cultura universitaria a esos procesos de formación, más allá de la organización institucional vigente, requiere de una estructura académica que a su vez acompañe. Hoy contamos con cinco institutos académicos, con sus departamentos académicos y unidades académicas, con una coordinación y una proyección nacional importante, porque si la formación en educación tiene una característica en Uruguay, es su carácter descentralizado. Pero no-

sotros concebimos y creemos que el modelo de desarrollo de esa estructura institucional no tiene que ser en focos territoriales con niveles gerencialistas en las direcciones o equipos de dirección de los institutos o centros, sino a partir de una visión territorial con anclaje nacional, en donde esa estructura académica pueda tener en diálogo a los docentes, a los estudiantes y ojalá que en algún momento de manera institucionalizada a los egresados para pensar el desarrollo o las reconversiones de nuestras carreras y de nuestras formaciones.

También son recientes, aunque llevan ya más de cinco años de trabajo, las comisiones de carrera. Tenemos una comisión por cada una de las carreras, que son cinco. Estas comisiones de carrera tienen carácter nacional y cuentan con integrantes paritarios de los órdenes, pero también con representaciones locales de egresados, estudiantes y docentes de las carreras en los diferentes institutos o centros.

Estos avances han generado algunas condiciones distintas de las que teníamos hace algunos años en formación en educación. Un gran parate o retroceso en este proceso de pensar la estructura académica en articulación con una estructura docente que la sostenga ha sido la suspensión ya hace más de un año de uno de los capítulos del Estatuto Docente que hace referencia a formación en educación, a pensar la organización docente en grados académicos. A veces decimos una cosa pero hacemos otra, decimos que son importantes el desarrollo académico, la investigación, la extensión, además de la enseñanza, pero a la hora de la toma de decisiones volvemos a pensar que la organización docente tiene que valerse simplemente de componentes que hacen a la antigüedad. Y es cierto, la población de docentes de formación en educación tiene una media de entre 50 y 60 años de edad. Esas cuestiones están nuevamente generando debates. En lo personal entendemos que hay retrocesos en aspectos que ya habían sido debatidos y consensuados, no saldados por unanimidad, pero sí consensuados

mayoritariamente. Acuerdos muy trabajosos que hoy se han dejado en suspenso sin consideración.

La imagen de una balanza puede ilustrar esa idea de cómo pensar la organización institucional de la formación de docentes y educadores. Hoy no tenemos una universidad de la educación, esa opción quedó truncada a partir de la propuesta legislativa aprobada el año pasado, y en contrapartida nos ofrecen la titulación como procedimiento. Un procedimiento de acreditación curricular que no genera condiciones de universitarización de la formación en educación, que no promueve modelos institucionales que avancen en la calidad y en el que lo único que parece ser una cuestión central es lo curricular. La universitarización es algo que no se logra de un día para el otro, pero creo que hemos dado muestras a lo largo de mucho tiempo de que es una necesidad y que hay que ver cómo despejar a la institución formadora de docentes y educadores del lugar donde esos docentes van luego a ejercer profesionalmente.

Este retroceso que obtura una posibilidad de pensar la formación de docentes con carácter universitario es una situación que obliga más que nunca a pensar qué sinergias se deben dar entre las instituciones de educación superior y públicas, cómo pensar y repensar el espacio público de la educación superior.

Se han venido gestando una serie de acciones que debemos profundizar. Posgrados conjuntos, los tenemos, los debemos profundizar, con la Universidad de la República en particular, también con la Universidad Tecnológica del Uruguay. Debemos generar de manera institucionalizada —no “invitados por”— líneas y proyectos conjuntos de investigación y extensión. Más allá del reconocimiento normativo, debemos ser instituciones capaces de dialogar en igualdad de condiciones en esa promoción del espacio público de la educación superior. Y también debemos pensar otras carreras de grado que nos puedan articular; tenemos el desafío de la carrera de psicopedagogía en el horizonte

más cercano, un acuerdo ya inicialmente planteado, pero seguramente vendrán otros.

las escuelas normales superiores) que se encuentran compitiendo por plazas en el sistema educativo con profesionales de áreas disciplinares que no contemplan la formación pedagógica (ingenieros, sociólogos, antropólogos, etc.), y a menudo son desplazados por ellos. Ese caso puntual expresa la desarticulación en la comprensión de la integralidad del tema de la cuestión docente. Si se pensara integralmente tendría que haber coherencia entre las políticas de formación y las políticas de profesión y trabajo, y todo eso tendría que reflejarse en el estatuto docente.

Aquí en Colombia, para pasar del nivel básico del escalafón al nivel superior hay que esperar que se mueran los que están allí, porque no hay movilidad. Entonces hay colas de maestros esperando su posibilidad de mejoramiento en el escalafón, que no pueden hacerlo porque no hay campo, porque eso solo se resuelve cuando los que están arriba ya no están. Además, tenemos dos estatutos docentes, uno para maestros antiguos y otro para maestros nuevos, que obedecen a dos concepciones distintas.

Me parece que ese es un tema clave, por eso, lo primero que quiero dejar claramente señalado es que la formación docente debe pensarse en el contexto más amplio de la cuestión docente, con todo lo que eso implica.

El segundo aspecto, que se deriva de allí, es que la cuestión docente, vista desde la perspectiva de la sociedad, es un tema de la cultura. Se refiere a cómo la cultura, la sociedad reconocen al maestro, su valor, la importancia de su saber, de su profesión, de su trabajo. Y esto implica entender el asunto en perspectiva de derechos, de la educación como derecho fundamental. En este sentido, implica entender al maestro, esencialmente, como garante del derecho a la educación. Para ello, él mismo debe ser sujeto del derecho. No sé bien cómo es el asunto en los demás países de nuestra región, pero en Colombia el maestro está en la es-

cala más baja de reconocimiento profesional. Se ha acuñado la expresión “es maestro porque no pudo ser otra cosa”: es maestro de matemáticas porque no pudo ser matemático, es profesor de historia porque no pudo ser historiador. Allí hay unos temas culturales que se deben tener en cuenta y que a menudo están excluidos de este tipo de reflexiones. Puede que mi formación profesional como antropólogo me lleve a ver todo esto en la integralidad del hecho cultural, pero me parece que es un asunto absolutamente significativo y estratégico, y que tenemos que avanzar en estos temas.

Ubicado ahí, el caso de la formación docente en Colombia comparte muchos rasgos con lo que pasa en otros países, pero tiene también aspectos particulares que quiero remarcar.

En Colombia se ha debilitado la fuerza del enfoque de derechos y se ha consolidado la idea de la educación como servicio. La ley general de educación, que es muy positiva en muchos aspectos, no habla de la educación como derecho; esa ley no está para garantizar el derecho, sino para regular la prestación del servicio educativo, y eso marca una diferencia muy grande. Porque el servicio educativo, según la Constitución y la ley general, puede ser prestado tanto por particulares como por el Estado. Por esa vía se ha producido un debilitamiento de la educación pública y un fortalecimiento de la educación privada, lo que ha impactado muy fuertemente en la formación docente. Aquí la expansión se dio con la aparición de facultades de educación en universidades privadas, no todas de primera línea. Eso ha tenido un efecto muy fuerte en la formación. Por ejemplo, aquí en la Universidad Nacional de Colombia, la más importante, desapareció la carrera de formación de maestros, hay Facultad de Educación pero no se forman maestros. Lo hacen a la manera de las universidades privadas hoy ofreciendo servicios externos de formación, diplomados u otro tipo de cosas. A diferencia de lo que ocurre en muchos países, tenemos una Universidad Pedagógica Nacional.

Pero la universidad rectora, formadora de formadores por excelencia en el país, está en crisis presupuestal desde hace años, lo que la tiene al borde del colapso. No ha podido transformar su planta física, tiene un proyecto que le dejó Rogelio Salmona, el arquitecto más importante que ha tenido el país, pero no lo ha podido hacer realidad porque no tiene recursos.

Mientras tanto, hubo una fuerte expansión de las universidades privadas que se concentró sobre todo en la oferta de educación posgradual, en especializaciones, maestrías y doctorados. Eso llevó también a un debilitamiento de la formación inicial. Situación que se agravó con la pandemia, que tuvo un impacto muy fuerte con la virtualización de los programas. Yo estoy desde hace muchos años en un programa de Maestría en Educación en la Universidad Javeriana, y ese programa, que es presencial, está ahora compitiendo, en la misma universidad, con otro de oferta virtual. Los datos muestran una tendencia al debilitamiento de la presencialidad y un fortalecimiento de la demanda de programas virtuales.

Entonces, un primer factor que afecta la formación de maestros es la desfinanciación de la educación pública. Por lo tanto, un reto para nosotros es garantizar la modificación de esta situación. En Colombia se cambió la Constitución para desfinanciar la educación, y hasta la fecha no existe un mecanismo de política pública que permita superar ese escollo. En estas condiciones, esto deja de ser un problema educativo y pedagógico para convertirse en un problema político que implica pensar cómo actúan los actores sociales para reivindicar este tipo de cosas. Porque mientras los esquemas de relaciones de poder en el país no cambien va a ser muy difícil que cambien esas orientaciones. Ahí hay un problema estructural y un reto importante.

Eso ha tenido otras consecuencias. La expansión de programas de universidades privadas, no todas haciendo una educación aceptable, consolidó el modelo de desarrollo de programas de

formación desde la perspectiva de la acreditación, que también está hecha desde el enfoque de la privatización de la educación, de la exprivatización y la endoprivatización. La exprivatización es la apertura a que el sector privado haga la oferta y la endoprivatización es la incorporación de la lógica de lo privado a la gestión de lo público. Entonces la endoprivatización en educación llevó a que se produjera la despedagogización de las instituciones educativas y de las instituciones formadoras y a una tendencia a entender el fortalecimiento institucional con un enfoque administrativista y gerencialista. Aquí me aparto de los enfoques que ponen el centro en la “calidad”. Hubo lo que a mi juicio se puede denominar una invasión del protocolo de la calidad académica pautado por los protocolos cientificistas. Si un profesional no está en el Currículum Vitae de Latinoamérica y el Caribe (CVLAC), un aplicativo que condensa la información de todos los investigadores de la región, no es reconocido como investigador. Eso depende de si ha publicado en revistas indexadas o no, si lo citan o no. Además está categorizado. Ese se volvió un criterio decisivo para definir si los programas de formación de maestros son de calidad o de excelencia, porque cuentan con profesores inscritos en el CVLAC o no. Y eso se aplicó no solo a las facultades de educación, sino también a las escuelas normales, y ahora se lo pretende extender a los colegios.

Aquí hay una tensión muy fuerte entre las escuelas normales y las facultades de educación. La última reforma importante en las escuelas normales llevó a que dejaran de ser simplemente escuelas normales y se convirtieran en escuelas normales superiores. El nombre *escuela normal superior* se dio para elevarles el rango y aproximarlas a la formación universitaria, introduciendo lo que se llama el ciclo complementario: el estudiante termina su bachillerato como normalista, se queda dos años más en el ciclo complementario y sale como normalista superior. Eso le da un estatus intermedio entre el normalista y el licenciado, que

le permite continuar su ascenso en formación académica hacia la licenciatura. Porque aquí el maestro no es profesional, es licenciado, y eso cambia también la relación. Culturalmente en nuestro país el licenciado está en un escalón más bajo que el profesional. En Colombia la licenciatura no tiene la misma connotación que puede tener en un país como México. Ese también es un problema estructural. El criterio es que las normales son básicamente para la formación de maestros de escuela primaria y de escuelas rurales. Todo eso en un contexto social y político en el que las escuelas normales superiores, en muchas regiones del país, son la institución cultural más importante, son centros reguladores de la cultura local. No hay universidades, ni públicas ni privadas, la escuela normal cumple un papel de regulador cultural muy importante.

Todos esos problemas de acreditación de las escuelas normales con base en protocolos académicos, inclusive acudiendo a los criterios de acreditación de las normas ISO, que refieren a procesos de control tecnológico industrial, llevaron a que cada normal tuviera que acreditarse acompañada por una universidad. La universidad es la que acompaña el proceso con asesoría, pero en esa relación la normal se subordina a la universidad. El Consejo Nacional de Acreditación decide si la normal puede seguir operando o no, y a muchas normales les dijeron “usted no puede seguir operando mientras no haga esto o aquello”, siguiendo ese criterio de calidad académica del protocolo que desconocía las particularidades locales y regionales, que finalmente son tan importantes.

A su vez, eso se trasladó a la discusión sobre la relación entre investigación y formación. Para todos quienes estamos en este campo ha sido muy difícil lograr el reconocimiento como investigadores porque no somos de las ciencias duras. Por eso cuando digo invasión del protocolo académico, me refiero a que el protocolo académico de las ciencias duras se impuso sobre el protocolo académico general y entonces a todos, incluso a los

antropólogos, nos empezaron a medir con el protocolo de los matemáticos, de los físicos y los químicos, y si no dábamos la talla no alcanzábamos a ser científicos en ese campo. Y dentro del campo de las humanidades y las ciencias sociales, el maestro está todavía por debajo. Se dice que el maestro no produce conocimiento, solamente enseña lo que otros producen, entonces no puede ser investigador, no puede hacer investigación.

Pero resulta que aquí en Colombia en la década de los 80 se conformó el Movimiento Pedagógico Nacional, un movimiento cultural de un impacto enorme en la vida cultural del país y en la vida de los educadores. En su marco, la Expedición Pedagógica Nacional, que recorrió el país indagando sobre lo que llamaba los modos de ser maestros y las formas de hacer escuela, encontró que los maestros sí investigaban. Y descubrió una cosa muy importante: que el mejor escenario de formación para el maestro es la indagación sobre su propia práctica. Es decir, que un maestro no aprende más ni mejor por fuera de su propia práctica, que ahí es donde más tiene la posibilidad de aprender. Entonces se abrió un escenario interesante para desarrollos conceptuales. Por ejemplo, se estructuró la noción de *saber pedagógico* para diferenciarlo de la pedagogía.

Hay un grupo de investigación que ya cumple 40 años, que se llama Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, dinamizado en su origen, entre otros, por Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverry en Medellín, en Cali, en Bogotá, que reivindicó esa noción del saber pedagógico y la investigación sobre el saber pedagógico, que es un modelo de investigación propio generado por los maestros. Ese énfasis en prestarle atención a la investigación sobre el saber pedagógico se traduce en que tenemos el reto amplio de llevarlo a la formación docente. Pensar y resolver los problemas de la formación de maestros tiene que pasar por volver a colocar el tema de la pedagogía en el centro de la reflexión y de las alternativas de solución. Humberto Quiceno,

un maestro de estos que estudian la práctica pedagógica, sostiene la tesis de que aquí las escuelas normales no se estructuraron con base en una propuesta pedagógica —y eso se puede hacer extensivo a las facultades de educación—, sino que lo que rige el sentido de nuestras instituciones formadoras de maestros es una lógica jurídica, normativa. Son las normas, no

la pedagogía, las que deciden cómo debe ser la formación del maestro y cómo debe ser la carrera profesional, cómo debe ser la inserción en la práctica profesional, el currículo, etc. Ese es otro tema muy importante para pensarlo como perspectiva estratégica de reflexión.

Quería moverme en este marco general. Me parece que aquí hay ele-

mentos estructurales, estratégicos, que vale la pena repensar en una coyuntura como esta. A mi juicio hay que hacer un replanteamiento completo de los criterios con los que venimos manejando la política educativa y construyendo nuestros sistemas educativos. En ese contexto es que hay que pensar el tema de la formación de maestros.
