

**Innovación Curricular en la Formación Docente. Estudio de una experiencia de formación de profesores para la Educación Media en el área de planificación y gestión de centros educativos.**

**Patricia Viera Duarte**

**ABSTRACT**

This report presents the study of an innovative experience in training teachers for Secondary School in Uruguay. It was a retrospective longitudinal study of the first cohort of graduates from curriculum 1997 and its reformulation in 2005 of the Regional Teachers' Centers (CERP). These syllabi were incorporated into the curriculum a course called "Planning and Management of Education Centers", renamed "Planning and Institutional Management" in the reformulation of 2005. This curricular unit was incorporated into the curriculum for the purpose of training Secondary School teachers with a more active profile and teaching role within the learning community. This is a qualitative research with an auto-biographical approach of the career paths of the first graduates cohorts of these innovative teaching approaches. The study aims in particular at evaluating teacher training in the area of education management and understanding whether this type of training is perceived as relevant to the degree course by the graduates of the first cohorts. The study was conducted through the analysis of the founding documents as well as of the narratives of its first graduates and of other actors who currently work with those graduates. The analysis of documents, focus groups and interviews were used as data collection techniques.. The study revealed where these first graduates are working, how they fit into their educational institutions work after more than a decade of work experience, and how they perceive their preparation today in the area of education planning and management.

**Keywords: curriculum innovation - Education Management - teacher training**

## Contenido

1. Introducción.....	3
2. Relevancia de la investigación y antecedentes .....	4
3. Contextualización .....	6
4. Consideraciones metodológicas .....	9
4.1 Diseño metodológico.....	9
4.1.1 Preguntas y objetivos.....	9
4.1.2 La recolección de datos .....	10
4.2.3. La muestra y sus criterios: los sujetos de la investigación .....	11
4.2.4 Documentos de registro .....	12
6. Presentación y análisis de datos.....	16
6. 1. “Planificación y Gestión de Centros Educativos” dentro del Plan 1997.....	16
6.2 “Planificación y Gestión Institucional” en el “Plan reformulado 2005”.....	17
6.3 Recurrencias en las narrativas .....	20
7. Conclusiones.....	22
Bibliografía.....	25
Anexos.....	27

## 1. Introducción

Este informe está dirigido al *Programme Innovation and Leadership in Curriculum and Learning* de la oficina Internacional de Educación (OIE) de UNESCO; se presenta el resultado de la investigación correspondiente al proyecto de “investigaciones innovadoras de pequeña escala” abierto en septiembre de 2015. Desde el Centro de Estudios sobre políticas Educativas (CEPE) de la Universidad de la República (Udelar) se ha venido realizando un rastreo de antecedentes de políticas educativas en Uruguay en lo que refiere a Formación Docente en los últimos treinta años. Se evidencian sucesivos cambios curriculares que se han plasmado en distintos programas de estudio para la carrera de grado en la formación de profesores. La presente investigación está acotada al estudio del Plan 97 y su reformulación 2005 de los Centros Regionales de Profesores (en adelante CERP). En esta línea, se planificaron acciones tendientes a democratizar el acceso a la Formación de docentes, para la Educación Media Básica, en el interior del país; por tanto, se incorporó –al plan de estudio- una unidad curricular llamada “Planificación y Gestión de los Centros Educativos” que proponía formar al profesor como actor de un colectivo institucional y, desde ahí, re significar el rol docente y la vida escolar. Agregar esta asignatura al currículo de la formación inicial de profesores, tenía la pretensión de avanzar hacia una sistematización y evaluación de políticas educativas encaminadas a formar al profesorado en el área de gestión educacional en procura de un perfil menos asignaturista para los profesores de Educación Media Básica. Se pretendía así dotar, a los futuros docentes, de herramientas que facilitaran el trabajo en equipo, la cogestión institucional y un fuerte compromiso hacia la comunidad educativa en general, además de la enseñanza responsable de su asignatura.

Esta investigación estuvo orientada a conocer las percepciones que tienen los primeros egresados de los CERP acerca de su propia formación para la gestión educativa. Se identificó dónde están estos primeros egresados, cómo se insertan en sus instituciones de trabajo pedagógico luego de más de una década de experiencia laboral, y cómo perciben hoy su preparación para la gestión educacional.

En el primer segmento del informe, se realiza una presentación del problema y de algunos antecedentes, que para nada pretenden ser exhaustivos. Además se contextualiza y fundamenta el objeto de estudio en el marco de la Reforma Educativa de la década del 90 del siglo XX en Uruguay; reforma que se caracterizó, entre otros aspectos, por generar tanto adhesiones como fuertes resistencias endógenas y exógenas al Sistema Educativo. También se hace una descripción basada en los documentos de creación de los CERP y las ideas fuerza de este proyecto de formación de docentes para el interior del país con el fin de contextualizar y dar a conocer el diseño de la asignatura, así como su lugar en el Plan de Estudios, tanto en su primera versión de 1997 como en su reformulación 2005.

Se hace énfasis en la presentación de la metodología de la investigación con el fin de dar sustento a las conclusiones, resultados y lecciones aprendidas que se ponen a

disposición, con el espíritu de contribuir en la toma de decisiones sobre los diseños y los desarrollos de nuevos currículos de Formación Inicial de Docentes.

## 2. Relevancia de la investigación y antecedentes

En la rastreo de publicaciones de investigadores nacionales sobre la Formación Docente (en adelante FD), específicamente sobre los CERP, se encuentran varias antecedentes. En el año 1999, el Proyecto de los CERP, se encontraba en plena implementación; en el mismo año Vaillant y Wettstein (1999) publican el libro titulado: “*Centros Regionales de Profesores. Una apuesta al Uruguay del Siglo XXI*”; esto dio pie a otras publicaciones y a la teorización sobre el papel de los formadores de formadores, la formación inicial y permanente de los docentes, así como el estudio de las habilidades y competencias de un nuevo formador para el futuro (Marcelo García y Vaillant, 2000). Vaillant, también destaca una exposición acerca de los CERP, en la cuadragésimo-sexta asamblea mundial del *International Council on Education for Teaching At National-Louis University (ICET)* del 23-27 de julio, 2001 en Santiago de Chile; y más adelante, publica un artículo en la Revista PRELAC N°1 titulado “*Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*” (Vaillant, 2005).

Los debates coinciden con el cambio de gobierno nacional, pero ya había fuertes controversias que ponían en la agenda de discusión a todas las reformas de la década del 90 en la Región. En Uruguay se puso en jaque la reforma en su conjunto, y muy especialmente a la Formación Docente hasta el desmantelamiento del “Proyecto CERP”, en el año 2008. Sin embargo, en noviembre de 2005, se publicaba una investigación, coordinada por Fernando Filgueira, titulada “*Un Panorama de la educación en Uruguay: una década de transformaciones 1992-2004*” donde se destacan las acciones en materia de políticas educativas y entre ellas las transformaciones de la FD. Anteriormente a esto, en el año 2003, María Ester Mancebo había presentado su tesis doctoral titulada “*Políticas de formación docente, equidad y profesionalización: el caso de los Centros Regionales de profesores*”, tesis dirigida por Cecilia Braslavsky; y hubo una serie de investigaciones entre los años 1995 y 2004 que sistematizaron el proceso de reforma. Por ende también los cambios en Formación Docente, con evaluaciones de seguimiento que se financiaban desde el programa MES y FOD<sup>1</sup> que más adelante pasó a denominarse Programa de Mejoramiento de la Calidad para la Educación Media y Formación Docente (MEMFOD)<sup>2</sup>.

En el año 2008, se aprueba el nuevo Plan Único Nacional de Formación Docente y con esto se cancela la experiencia CERP. Desde 2015, vuelve a la agenda de las políticas Educativas el problema del cambio curricular para la FD y el actual Consejo de Formación en Educación (CFE) lidera un trabajo participativo hacia un nuevo Plan de Estudios con miras a elaborar un diseño innovador de carácter universitario. Es, por tanto,

---

<sup>1</sup> Programa de Mejoramiento de la Calidad de Educación Secundaria y Formación Docente)

<sup>2</sup> Estos programas, junto a MECAEP (Mejoramiento de la calidad para Educación Primaria), y UTU-BID (que luego se fusionó con MESyFOD para dar lugar a MEMFOD) administraban los fondos provenientes del Banco Iberoamericano de Desarrollo (BID). Una de las críticas que se le hacía a la Reforma, era que usaba dineros de organismos internacionales y se instalaba- principalmente desde los sindicatos- la sospecha de que se estos organismos determinarían las acciones desde una racionalidad técnico-burocrática e imperialista. En la actualidad, a pesar de los cambios de gobiernos, se sigue financiando obras con dineros del BID.

un momento oportuno para complementar los diagnósticos que viene realizando el actual CFE, las Asambleas Técnico-Docentes (ATD) -y algunas evaluaciones de experiencias concretas- con el fin de incrementar datos y colaborar para lograr un mayor espectro de miradas y perspectivas en los procesos de diseño y desarrollo curricular en este nivel educativo.

Han transcurrido ocho años desde la discontinuidad de la experiencia CERP, sin embargo, continúa siendo tema de interés para algunos investigadores de las políticas educativas en Uruguay. El Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) de la Universidad de la República estableció como su primera línea de investigación la “Democratización y diversificación curricular de la Educación Superior (universitaria, tecnológica y de formación docente)”, por lo que han surgido investigaciones en las que es inevitable volver la mirada hacia la experiencia CERP. De hecho, el responsable académico del CEPE, en más de una de sus publicaciones aborda el tema, y reflexiona acerca de esta experiencia

...constituyó una cristalización de la voluntad de las autoridades educativas de aquel entonces de promover reformas consistentes e innovadoras en la formación inicial de docentes de enseñanza media orientadas al mejoramiento de la equidad -social y geográfica- y la calidad de la educación. Ese mejoramiento resultó ostensible y auspicioso en los primeros seis años de funcionamiento de los primeros CERP creados (en las regiones noreste, noroeste, sureste y suroeste), sobre todo en virtud de su contribución a la profesionalización de la enseñanza media en el interior de Uruguay, que hasta ese momento resultaba notoriamente deficitaria, y de la saludable redistribución social propiciada a escala regional. Pero hacia el año 2002 la calidad de la enseñanza en los CERP comenzó a sufrir un proceso de deterioro creciente, el cual parece haberse incrementado sensiblemente a partir del 2008 (Acevedo, 2014: 4).

Pero no solamente en Uruguay tiene trascendencia investigar sobre la formación de docentes. El tema está instalado en la agenda regional e internacional desde hace muchas décadas. Existen evidencias de esto y llama la atención cómo, se continúa hablando de la formación inicial y continúa de los docentes como un problema pendiente, lo que parecería mostrar que no es algo fácil de resolver.

Varios organismos internacionales expresan claramente esta preocupación y se crean diversos proyectos destinados a mejorar, divulgar, promover experiencias; así la UNESCO tiene varios programas, ofrece eventos, promueve investigaciones y publicaciones sobre el tema. Desde este organismo, se ha elaborado un marco de competencias para los docentes<sup>3</sup> por considerar que la calidad de su formación profesional es fundamental para lograr una educación de calidad para todos. Dentro de este marco, se establecen competencias que deben desarrollar los docentes para abordar integralmente los aspectos de la labor pedagógica, y es entre estas competencias que se explicita, justamente, “la organización y la gestión en la formación profesional de los docentes”.

Hasta acá rastreamos algunas voces- nacionales e internacionales- de los técnicos en educación, con el objetivo de contextualizar el tema a investigar, identificar algunos antecedentes y reconocer tendencias. En la presente investigación se propone escuchar la voz de los egresados de una experiencia de FD que ha contemplado en su currículo la

---

<sup>3</sup> recuperado <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/teachers/>

planificación, organización y gestión educativa. Para recuperar esta voz, se hace imprescindible una investigación de corte cualitativo, que permita romper el orden del discurso y re-conocer la perspectiva de los sujetos situados espacial y temporalmente (Araujo, 2008).

### 3. Contextualización

#### Los Centros Regionales de Profesores en Uruguay

La creación de los Centros Regionales de Profesores (en adelante CERP) fue una línea de acción dentro la llamada Reforma de la Educación de 1996 en Uruguay, que se planificó en base a los datos arrojados por los diagnósticos de la CEPAL (1990, 1991, 1992, 1994) sobre la educación uruguaya. Tenía por objetivos: la consolidación de la equidad social, el mejoramiento de la calidad educativa, la dignificación de la formación y la función docente; y el fortalecimiento de la gestión institucional.

Los CERP se crean con el propósito de mejorar la calidad de formación de docentes para la educación media en el interior del país, donde la cantidad de docentes titulados para este nivel de enseñanza no llegaba al 20%, de acuerdo al Censo de docentes de 1995. Sin embargo, la implementación de este proyecto a partir de 1997 fue un hecho que generó diversas reacciones y provocó muchas resistencias a la interna del profesorado uruguayo. Desde esta perspectiva, hoy, resulta relevante comprender las diferentes interpretaciones de los actores involucrados en esta política educativa, principalmente de los propios egresados y sus directores actuales. Se elige abordar el estudio con una mirada “desde adentro” y por tanto subjetivista, dado que, al decir de Carbonell Sebarroja (2001), es bien sabido que el cambio en las instituciones se aleja de la neutralidad y se encuentra condicionada por la ideología, las relaciones de poder en el control del conocimiento, por los contextos socio-culturales y por las coyunturas económicas y políticas.

En este caso interesa comprender la percepción de los egresados de los planes 97 y 2005 de los CERP, acerca de su preparación para la participación en la planificación y gestión de los centros educativos. Desde los documentos oficiales y los planteamientos fundacionales de la Reforma (ANEP-MEMFOD, 2003), se han encontrado coincidencias en los propuestas para los distintos subsistemas de ANEP<sup>4</sup>; pero, en el sentir de las personas, hubo disonancias en lo que refiere a la implementación y gestión de los centros educativos, entre otras (Viera, 2005). La propuesta de la reforma, como un todo, se encontró ante visiones divergentes acerca de dónde se está, donde se quiere ir y cuáles son las concepciones y principios educativos que se quiere promover desde la Comunidad Educativa contextual.

Los primeros documentos plantean la necesidad de trabajar con Proyectos Educativos de Centro de forma que todos los actores de cada comunidad pudieran involucrarse y

---

<sup>4</sup> ANEP es el acrónimo del ente autónomo que administra parte del Sistema Educativo de Uruguay. La **Administración Nacional de Educación Pública** no se encuentra en la órbita del poder Ejecutivo y, aunque existe un **Ministerio de Educación y Cultura**, éste no tiene injerencia en las políticas educativas ni en la gestión de los niveles de enseñanza obligatoria: Inicial y Primaria, Secundaria y Técnico-Profesional. La Formación de Docentes para todos estos niveles, también se encuentran dentro de la ANEP.

comprometerse en un estilo autogestionario: por tanto y en tal sentido, había que formar a los docentes para este nuevo rol. En algunas investigaciones que anteceden a esta, afirmábamos que:

...en todos los Niveles educativos (Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnica) se plantea la necesidad de repensar la organización y la gestión de los centros para favorecer la reflexión sobre las prácticas y la mejora de las mismas. El cambio propuesto desde los documentos oficiales, tiene por objetivo lograr un mayor compromiso de los docentes con la institución y la posibilidad de la contextualización del currículum y autonomía de los Centros. En cuanto a la redefinición de roles en algunos documentos se explicita el rol eminentemente enseñante del centro, al mismo tiempo se expresa la necesidad de una participación protagónica de todos los actores en la toma de decisiones, a través de las salas de coordinación; y en la elaboración de su propio Proyecto de Centro para que éste se transforme en un posible instrumento para el cambio (Viera, ut supra, p. 12).

En este contexto, y procurando mayores niveles de coherencia entre la Formación Docente y las políticas educativas de los demás subsistemas, los primeros Planes de Estudio de los Centros Regionales de Profesores (CERP) instalaron una unidad curricular llamada “Planificación y Gestión de Centros Educativos” con una carga horaria de seis horas reloj semanales, cuatro horas destinadas a las clases teóricas y dos destinadas a las Prácticas de Observación de los Centros Educativos de Enseñanza Media. La mayoría de los egresados de estos planes de los CERP (1997 y su reformulación 2005), hoy conforman los cuerpos docentes de los centros educativos de las distintas regiones del interior del país. El Documento Base (ANEP, 1997:1) consta que el proyecto pretendía constituirse en “un nuevo prototipo de Educación Superior”, que comenzaría por un planificado reclutamiento de los mejores docentes tanto del Instituto de Profesores Artigas como de profesionales universitarios que debían aprobar cursos de 360 horas con el fin de prepararse para el rol de “formador de formadores” dentro de un modelo universitario de acuerdo a los criterios internacionales: cargos de alta dedicación de docentes, actividades de enseñanza, tutorías, investigación y extensión. Para esto se preveía que, luego de aprobado los cursos, los profesores deberían presentarse a un concurso que permitiera ordenar una lista de aspirantes para proveer cargos de 40 horas reloj, con la condición de radicarse en las distintas regiones del interior. Desde su Documento Base (Ibídem) aparece plasmada, como idea fuerza, el concepto de descentralización de la enseñanza superior por regiones. La **regionalización**, de hecho, es uno de los pilares de este proyecto del año 1997, lo que resulta interesante si se observa cómo actualmente, tanto la Universidad de la República, como UTU<sup>5</sup> se encaminan hacia un modelo similar de descentralización.

El proyecto de creación de los CERP, en su conjunto, buscaba atender a la necesidad de democratizar el acceso a la formación de calidad y con equidad para profesores de la Educación Media, ya que el Censo de Docentes de 1995 había mostrado que en Montevideo en este nivel de enseñanza obligatoria existía entre 44 y 45% de profesores titulados y en la suma de los departamentos del interior del país solamente un 20% de los profesores tenían título habilitante, sin contar que habían áreas más deficitarias como el

---

<sup>5</sup> Universidad del Trabajo del Uruguay, hoy Consejo de Educación Técnico-Profesional(CETP)

caso de matemática y física en el interior del país. Esta situación, entre otras, atentaba contra el funcionamiento de un Sistema Educativo como tal, es decir pensado sistémicamente. Algunos actores entendieron esta reforma como una imposición, lo que generó fragmentación entre los docentes, conflictos y resistencias. Había distintas visiones de lo que es un Sistema Educativo. Por un lado algunos actores concebían que el país debía tener un currículo único nacional - desde la concepción homogénea y centralista; mientras otros concebían que un Sistema de Educación puede y debe contemplar la diversidad de realidades partiendo de la premisa de que “ofrecer lo mismo a los desiguales reproduce la desigualdad”, conocido planteo de la filosofía clásica y de los teóricos de la reproducción social.

Con el propósito de ofrecer oportunidades de profesionalización del cuerpo docente en todo el territorio nacional, y lograr una reposición satisfactoria de docentes titulados en todo el país, se determinaron algunos rasgos que hicieran viable el proyecto, como la implementación escalonada -en un primer momento- con algunas características peculiares que posibilitaran un proceso más rápido de titulación. Para ello, se pretendió concentrar muchas horas en tres años (sin perder carga horaria ni calidad) dada la situación de déficit de profesores con diploma. Esta característica debía cambiar en el transcurrir del tiempo, y así fue en 2005. Por tanto, los sujetos entrevistados en esta investigación tienen vivencias diferentes según hayan cursado el plan de tres años (1997) o el Plan de cuatro años (reformulación 2005)<sup>6</sup>. Las prácticas docentes comenzaban recién en el tercer año, en el Plan 97, con “tutores” que acompañan a los practicantes en tiempo completo y teorización sobre las prácticas (en el mismo Liceo o Escuela Técnica) en lo que se llamó “corredores horarios” donde se desarrollaban las asignaturas del Área de Ciencias de la Educación. A la fecha, ya se han hecho evaluaciones respecto a la implementación de estas prácticas y, de haber continuado la experiencia, habría que hacer algunos ajustes (López et al, 2015)

Con el mismo propósito de evitar la separación teoría-práctica y posibilitar la formación de docentes críticos, reflexivos y comprometidos con la comunidad educativa, se incorpora la asignatura “Planificación y Gestión de Centros Educativos”, en el segundo

---

<sup>6</sup> En el Documento Base de Creación de los CERP (1997), se expresaba textualmente que “El primer rasgo del modelo del centro regional de profesores, es que la duración de los cursos no puede ir más allá de tres años...Una segunda característica es que el centro regional de profesores va a actuar sobre la base del intercambio entre el número de horas y tiempo de formación. Es decir: se aumenta el número de horas de clase y se disminuye la cantidad de años de formación...El tercer rasgo es la dedicación exclusiva: la actividad regular del Centro consiste en organizar las clases en 8 horas- reloj al día con una jornada de 8 a 12- descanso de 12 a 14- y de tarde de 14 a 18hs. Se establece así- un sistema de educación de tiempo completo a nivel superior, durante 40 semanas, entre marzo y diciembre, excluyendo Semana de Turismo y dos semanas de vacaciones en julio. En un año regular, existirá un total de 40 horas reloj- semanales de clase. Esto da un total de 1600 horas anuales. Eso representa un total, durante los tres años, de 4800 horas de formación docente...El modelo es perfectamente compatible con una cualidad que caracteriza al cuarto rasgo, la regionalidad: para tener estudiantes de tiempo completo, estos deben ser Centros Regionales y no de ciudad. Este tema también implica la dedicación exclusiva de los estudiantes. Se va a adjudicar un conjunto considerable de becas de traslado, de alimentación y de alojamiento. Además con una clara intencionalidad social, se pretende reclutar jóvenes inteligentes con independencia de su nivel de ingreso... muchachos muy inteligentes del interior no pueden acceder a la formación superior porque no pueden pagar sus gastos en Montevideo...El quinto rasgo es la creación de un enclave cultural. Esto tiene que ver con la formación rigurosa de profesores y estudiantes para crear un fenómeno diferente, del que no existen precedentes académicos donde sostenerlo (ANEP-CODICEN, 1997, p.8).



año de la carrera, para formar a los futuros docentes con una mirada más sistémica, institucional.

Una de las diferencias entre el Plan 97 y 2005, es el área que ocupa esta unidad en la malla curricular. En el primer plan se encuentra dentro del Área de Ciencias de la Educación junto a Teoría de la Educación, Sociología de la Educación, Psicología e Investigación Educativa. Ya en la reformulación se separa de este departamento para conformar un nuevo núcleo curricular destinado a la teorización sobre las prácticas educativas y construcción del rol docente, junto a las Didácticas Específicas y seminarios de evaluación.

## 4. Consideraciones metodológicas

El diseño de esta investigación es de corte cualitativo y responde a un enfoque narrativo, aventurando una combinación de la hermenéutica con la fenomenología. Desde esta concepción nos encontramos con nuevas posibilidades de expresión y de construcción del mundo porque el “sujeto en acción” se expresa y en este acto hay interpretación del mundo (Ricoer, 1999). Por lo tanto, en este acto de expresión -que interpreta el mundo- hay producción de conocimiento. El punto de partida del diseño metodológico fue constituido en forma de pregunta, entendiendo que la pregunta es un modo privilegiado de acceso al pensamiento al decir de Álvarez (2011). Es decir preguntas abiertas, sin hipótesis solapadas, ya que el método es inductivo. Por otro lado, cabe enfatizar que el enfoque interpretativo en las investigaciones, requiere un regreso al sujeto y a lo subjetivo en las ciencias sociales (Ibáñez, 1994). Entonces, para la producción de datos se eligieron “narraciones” como instrumento que posibilita que los sujetos sinteticen en un punto de vista elementos temporales, sociales y referenciales dentro de situaciones históricas que confieren y reciben sentido de estos mismos relatos (Ricoer, 1999, Sauthu, 1999, Bolívar, 2001).

### 4.1 Diseño metodológico

#### 4.1.1 Preguntas y objetivos:

Las preguntas que guiaron el estudio fueron las siguientes:

- 1- ¿Dónde están los primeros egresados del Plan 97 y de su reformulación 2005?
- 2- ¿Cómo perciben hoy su preparación para la participación en la gestión educativa?
- 3- ¿Cómo se relata su inserción en las instituciones de trabajo pedagógico, luego de más de una década de experiencia laboral?

**Objetivo general:**

- Analizar una experiencia de innovación curricular, de Formación Inicial de Docentes, en el área de la planificación y gestión educativa desde las percepciones de los actores en territorio.

### **Objetivos específicos:**

1. Identificar dónde están ejerciendo la docencia las primeras cohortes de egresados del CERP de la Norte (Plan 97 y 2005 respectivamente).
2. Indagar acerca de las percepciones que tienen, estos egresados, sobre su formación inicial de docentes en el área de la gestión educativa, luego de más de una década de experiencia laboral.
3. Interpretar los significados que le están dando otros actores al trabajo pedagógico-institucional de estos egresados.

#### **4.1.2 La recolección de datos**

Previo a la entrada a campo, se llevó a cabo un rastreo de documentos fundacionales con la finalidad de lograr una descripción de los Planes (97 y 2005) y una comprensión de la propuesta de la asignatura enmarcada en una malla curricular compleja. Debido al tiempo que requiere este enfoque de investigación, se tuvo que acotar el trabajo de campo a los egresados de uno de los seis CERP creados en Uruguay, en este caso, el CERP del Norte. En esta primera instancia, se toman la primera cohorte de egresados del Plan 97 y la primera cohorte de egresados del Plan 2005, que se encuentran trabajando dentro de la región Norte del país. Se identificaron quiénes eran los sujetos de la muestra sobre las bases de datos del CERP del Norte. Se ubicó dónde están trabajando estos egresados - como docentes- sobre la base de datos tanto de los Liceos de Enseñanza Secundaria como de las Escuelas Técnicas de las ciudades capitales de la región (Artigas, Rivera, Tacuarembó y Melo).

De esta manera se pudo recoger los relatos orales, individuales y colectivos de aquellos educadores que se formaron en el CERP del Norte, algunos en el Plan 97 y otros en el Plan 2005, que se encuentren ejerciendo la docencia en la región de influencia del CERP, excluyendo, por tanto, a los que no están viviendo en la región. También se recogieron relatos de los directores actuales de dichos egresados, algunos de los cuales habían participado -desde otro lugar- en la implementación de las políticas educativas en las que se enmarca este plan de formación docente en estudio.

En cuanto a las fuentes de información y muestra, se utilizaron fuentes secundarias (a través de distintos documentos relacionados con el proyecto y la implementación de los CERP) y fuentes primarias a partir de las narrativas de los egresados y otros actores de los centros de Educación Media en la región. En el proyecto original de esta investigación se había previsto tomar como muestra, las dos primeras cohortes de egresados del Plan 97 y las dos primeras cohortes de egresados del plan reformulado 2005 de los dos primeros CERP (Norte y Litoral). Finalmente, por razones de tiempo y por las características de la investigación, el presente informe dará cuenta de la muestra constituida por las primeras cohortes de egresados del CERP del Norte (Plan 97 y 2005 respectivamente) que se encuentren ejerciendo la docencia dentro de esta región; dejando el análisis de los datos del CERP del Litoral para una segunda etapa del estudio.

#### 4.1.2.1 Instrumentos de recolección de datos:

Se recogieron datos a través de rastreos de documentos y se produjeron datos a través de grupos focales y entrevistas. Las entrevistas fueron realizadas por asistentes que no pudieran ser relacionadas con la investigadora, ya que en este caso, la investigadora había sido docente de algunos de estos egresados y se cuidó la “no contaminación” de los datos, evitando condicionar las respuestas.

No todas las entrevistas lograron la profundidad que se pretendía; por lo que, en el trabajo de campo -en definitiva- se aplicaron tanto **entrevistas en profundidad** como **entrevistas semi-estructuradas**, incluso algunas telefónicas, a fin de cubrir la región en poco tiempo. Los sujetos de la investigación, elegidos como interlocutores válidos para producir datos fueron, básicamente, los educadores egresados de los planes mencionados y sus directores actuales. Hubo que tomar recaudos en la recolección de datos y en su posterior análisis. Para lograr rigor, se cuidó especialmente la validez de constructo.

**Cuadro 1. Diseño metodológico original del proyecto**

Técnica de recolección de datos	Interlocutores, informantes, documentos	Análisis
RASTREO DOCUMENTAL	Documentos fundacionales y programas	Análisis de contenido
<b>NARRATIVAS</b>		
Relatos de vida Focus Group ( trayectorias laborales)	Egresados	Análisis del discurso
Entrevistas en profundidad	Profesores Directores	Análisis del Discurso

Fuente: elaboración propia

Cabe destacar que en el transcurso del trabajo de campo hubo necesidad de realizar algunas modificaciones que ya están explicadas ut supra.

#### 4.2.3. La muestra y sus criterios: los sujetos de la investigación

Finalmente se optó por entrevistar al 100 % de la población definida: egresados de la primera cohorte del Plan 97 y la primera cohorte de egresados del plan 2005, que se encontraran trabajando como docentes en los centros de Educación Media (Secundaria y

Técnica) de las ciudades capitales de los departamentos de la región de influencia del CERP del Norte, estas son: Artigas, Rivera, Tacuarembó y Melo; así como a los Directores de estos centros.

Quedan excluidos de la muestra aquellos egresados que no están radicados dentro de la región de influencia del CERP del Norte. Los interlocutores se encuentran dentro de las características seleccionadas por lo que se constituyen en informantes clave debido a los siguientes criterios: 1) pertenecer a la primera cohorte de egresados del Plan 1997 o la primera cohorte de egresados del Plan 2005 CERP del Norte; y 2) estar ejerciendo la docencia en centros educativos del Consejo de Educación Secundaria y/o el Consejo de Educación Técnico Profesional de Educación Pública en la región de influencia del CERP del Norte. De acuerdo a estas decisiones, hay algunos aspectos a considerar:

- la muestra es no probabilística, de acuerdo al encuadre epistémico de la investigación.
- es menor la cantidad de egresados de la cohorte 1997 que se encuentra trabajando dentro de la región; también en 1997 hubo menos inscripciones ya que los CERP recién se instalaban y muy pocas personas los conocían. A su vez, los datos, referidos a la cohorte 1997, saturaron rápidamente.

Por tanto, las narrativas que se seleccionan para el informe corresponden a todos los egresados de ambas cohortes que se encuentran trabajando en la región, de forma indistinta si corresponden a una u otra cohorte. De acuerdo al diseño original, no se pretendió hacer una comparación entre ambas cohortes; pero el análisis de datos arroja algunas percepciones de los egresados que coincidían con el hecho de pertenecer sea al Plan 97 o al del Plan 2005.

Se busca con este criterio de la muestra, una reconstrucción histórica basada en la narrativa de los sujetos que se encuentran comprometidos con los otros y responden por sus sentimientos, sus pensamientos y acciones, al decir de Bolívar (2001). Finalmente, se opta por lo que Taylor y Bogdan (1998) basados en los conceptos de Glauser y Strauss (1967) llaman muestreo teórico que es el “procedimiento mediante el cual los investigadores seleccionan conscientemente casos adicionales a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas intelecciones o para el refinamiento o la expansión de las ya adquiridas” (Taylor y Bogdan, *ibídem*, p. 34).

#### 4.2.4 Documentos de registro

Durante lo que llamamos la fase interactiva (recolección de datos, procedimiento y desarrollo del estudio), se ha utilizado:

- 1) Diario de la Investigación;
- 2)-Fichero de entrevistas (grabaciones y transcripciones);
- 3) Ficheros de evidencias documentales.

El Diario de campo pretendió ser un sistema de notas que consiste en: 1. Notas observacionales, condensadas, con registros pegados a los datos empíricos; 2. Registros donde se expanden los datos, en privado (primer nivel de análisis); 3. El Registro personal de la experiencia consiste en un registro introspectivo con el fin de disminuir los sesgos personales ayudando a explicitar la subjetividad. Consiste también en un recordatorio crítico metodológico que ayudará a evaluar el proceso y el método; 4. Notas de interpretación (segundo nivel de análisis), que se constituyen en notas teóricas, en las que se trató de crear categorías de análisis para llegar a una producción conceptual. Cabe mencionar que en esta investigación aún no se pudo llegar a esta etapa, por lo que queda

pendiente para el año 2017. El tiempo ha sido una limitación para un estudio de esta naturaleza. Los alcances de esta investigación llegan a la identificación de recurrencias y disonancias en los relatos, y esto es lo que se entrega, aventurando algunas conclusiones provisionarias.

#### 4.2.4 Momentos de la recolección de datos

Se dividió el trabajo de campo en momentos o fases recursivas. En concordancia con el enfoque epistémico, y debido a la naturaleza compleja del objeto de estudio, se trató de evitar un estudio lineal. Se explicitan **momentos de la investigación**, por considerarlos adecuados para dar idea de recursividad. En el informe, les damos un orden para la comprensión del lector, pero cabe aclarar que a algunos de los interlocutores se les volvió a entrevistar, y la vuelta al campo era inevitable por el natural devenir de la investigación y la necesidad de validación a través del diálogo (Denzin, 1978).

##### **Momento de entrada al campo:**

Primera entrada al terreno de los entrevistadores a efectos de hacer contacto con los interlocutores clave, y lograr la implicación necesaria en este enfoque subjetivista<sup>7</sup> Se vuelve constantemente a este momento, hasta la saturación de datos.

**Momento de recolección de datos:** acceso a Documentos Oficiales de la Reforma 1996 y a los Documentos Base de Creación de los CERP, así como a los programas de la asignatura en estudio. Para producir relatos se realizaron **entrevistas en profundidad** a los actores implicados en la que se solicita al entrevistado que realice, en forma oral, un relato acerca de lo que recuerda de su formación inicial de docencia y la experiencia y su transición hacia la actualidad, haciendo énfasis en los primeros años de la misma. Durante el relato, se orienta al narrador<sup>8</sup> hacia los tópicos que se tendrán en cuenta de acuerdo a las preguntas de investigación (ver anexo 1 p. 1). La historia que nos interesa es el relato de la experiencia vital de una persona que vivió -con otras personas- un momento de formación para la gestión educativa en su carrera de grado y los años siguientes de ejercicio de la profesión. También se les preguntaba si se sintieron preparados para trabajar en proyectos de centro y salas de coordinación institucional con la formación que habían recibido en su carrera de grado. Se realizó un grupo focal con algunos directores de Escuelas Técnicas, en un encuentro. A la mayoría de los interlocutores, no hubo necesidad de hacerles estas preguntas porque los datos surgían espontáneamente.

**Momento de análisis de los datos:** en el procesamiento de datos, análisis e interpretación, se usaron estrategias de análisis cualitativos basadas en el modelo de Tesch (en Creswell, 1994) considerando el siguiente proceso:

---

<sup>7</sup>El modelo de producción del conocimiento narrativo resulta pertinente para el campo de las ciencias humanas y se ha convertido en una alternativa importante frente al modelo paradigmático tradicional (Bolívar, 2001). En esta investigación, la naturaleza del objeto y los supuestos conceptuales requieren una aproximación subjetivista” en la metodología de recoger historias desde las voces de los actores La propuesta metodológica se basa en el presupuesto de reflexividad:” lo objetivo se refleja, y se refracta, en lo subjetivo” (Ibáñez, 1994).

<sup>8</sup> Los relatos recogidos son documentos autobiográficos suscitados por el investigador que apela a los recuerdos de los individuos en un contexto histórico dado. De las historias singulares se espera que surjan convergencias y divergencias en las percepciones. Es, por lo tanto, una vía para que el investigador intente realizar una lectura social que busca recuperar la “memoria colectiva de la cotidianidad (Pourtois y Desmet, 1990, p.154).

**Cuadro 2 Proceso de análisis de datos**

1	Lectura de la transcripción de la entrevista o relato. Esbozar ideas que surjan.
2	Avance de la lectura buscar el significado que subyace. Escribir ideas y pensamientos al margen de la misma hoja de la transcripción.
3	Listado con todos los temas. Agrupar las coincidencias. Clasificarlos y ordenarlos según criterios definidos.
4	Se abrevian los temas como códigos y se escriben los códigos en las cercanías del segmento apropiado del texto transcrito
5	Identificar la categoría con un rótulo. Subrayar con colores para distinguir las categorías y visualizar los nexos vinculantes entre sí.
6	Ordenar los códigos. Realizar un primer análisis con el material reunido
7	Segundo análisis. Rescribir y re codificar la información

Fuente: Tesch ,1990 apud Creswell, 1994

En este estudio no se utilizó ningún software para el análisis. Dado el enfoque de análisis y criterios de validación, se puede considerar un dato único como relevante aunque no sea recurrente, de todos modos, aparecen y se analizan muchas recurrencias en las distintas entrevistas. Cabe aclarar nuevamente que para la realización de las entrevistas se contó con otras personas, seleccionadas con el cuidado de que los entrevistados no asociaran las preguntas con la persona responsable de la investigación, tomando el máximo recaudo de no incidir o condicionar las respuestas. Aun así, resultó pertinente que el investigador, al hacer el análisis de las desgrabaciones, tuviera un profundo conocimiento del diseño y desarrollo curricular estudiado; incluso porque se comprendían algunos testimonios solamente si se conocían las similitudes y diferencias que tenían entre sí el Plan 97 y el plan 2005. Por otro lado, dentro del encuadre epistemológico de esta investigación, se supone que la forma de comprender la realidad exige del investigador una mirada “desde adentro”, el estudio es de corte subjetivista y esa perspectiva de análisis se logró.

### Cuadro 3- Resumen de la investigación

Técnica de recolección de datos	Cantidad (Interlocutores, documentos)	Técnicas de análisis
<b>RASTREO DOCUMENTAL- 6</b>	<b>6 Piezas / documentos:</b> -Base de datos de egresados del CERP del Norte (Plan 97 y 2005). -Base de datos de docentes de CES (Rivera, Tacuarembó, Artigas y Cerro Largo). -Base de datos de docentes de CETP (Rivera, Tacuarembó, Artigas y Cerro Largo). -Programa Oficial de segundo año Plan 1997 de los CERP). -Programa oficial de Segundo año reformulación 2005. - Propuesta de curso del CERP del Norte.	*Análisis de contenido
<b>NARRATIVAS:</b>		
Entrevistas a docentes de la Región, egresados de los planes 97 y 2005	<b>61</b> En profundidad.....22 Semiestructuradas..... 39	** Análisis del discurso, centrado en los aspectos semióticos del lenguaje.
Entrevistas a Directores de estos docentes	<b>17</b> En profundidad.....8 Semiestructuradas..... 9	**Análisis del discurso, centrado en los aspectos semióticos del lenguaje
<b>TOTAL DE ENTREVISTAS</b>	<b>78</b>	
<b>FOCUS GROUP</b> con directores	<b>1</b>	**Análisis del discurso, centrado en los aspectos semióticos del lenguaje

Fuente: elaboración propia

\* “Técnica que pretende la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto en una comunicación” (Berelson, 1952, p. 18).

\*\*El análisis del discurso centrado en los aspectos semióticos del lenguaje trata de comprender la forma y manera en que los sujetos, miembros de un grupo social, atribuyen sentido y significado a los sucesos o a las situaciones (Calsamiglia y Tusón, 2002).

## 6. Presentación y análisis de datos.

En lo que refiere a documentos, se analizaron: 1) Base de datos de egresados del CERP del Norte (Plan 97 y 2005); 2) Base de datos de docentes de Educación Secundaria (Rivera, Tacuarembó, Artigas y Cerro Largo); 3) Base de datos de docentes de Enseñanza Técnica (de Rivera, Tacuarembó, Artigas y Cerro Largo); 4) Programa Oficial de segundo año Plan 1997 de los CERP); 5) Programa oficial de Segundo año reformulación 2005; 6) Propuesta de curso reformulado en el CERP del Norte.

En los anexos se incorpora una selección de fragmentos de las entrevistas des- grabadas que se citan en el texto. La totalidad de des grabaciones de las entrevistas se guardan en el archivo de evidencias empíricas. La selección de entrevistas para los anexos, se hace por el criterio de saturación de datos; esto es que no se agregan a los anexos las entrevistas en las que ya no aparecen datos nuevos. La saturación de datos en las entrevistas a egresados ocurrió antes que en las entrevistas a directores: de **61 entrevistas a egresados**, se selecciona para la transcripción en anexos, fragmentos de **45** entrevistas que son mencionadas en el informe. Hay que destacar que el focus group no reveló ningún dato nuevo (comparado con las entrevistas) lo que parece mostrar que la entrevista resultó ser el instrumento más pertinente para este tipo de estudio. De **17** directores entrevistados, se seleccionan para los anexos, fragmentos de **14 entrevistas**.

### 6. 1. “Planificación y Gestión de Centros Educativos” dentro del Plan 1997

Esta unidad curricular estaba ubicada en el segundo año de la carrera en la que las prácticas de aula se realizaban en el tercer año. Estaba pensado así para que la entrada a las prácticas comenzara por la observación de las instituciones educativas antes del ingreso a la práctica en aula; el propósito era revertir la visión asignaturista que se había diagnosticado en los profesores. Esto estaba acompañado de otras acciones en paralelo dentro del Plan 96 para el Ciclo Básico de Educación Media, por ejemplo: la elección de horas de los profesores pasaba a otra modalidad que se llamó “paquetes horarios”, es decir que cada docente elegía 30 horas en el mismo centro: 25 destinadas a la docencia directa y 5 destinadas a la coordinación obligatoria con los equipos de dirección y los demás docentes en conjunto<sup>9</sup>; todo esto exigía preparar a los futuros profesores para una visión más holística de su quehacer docente.

El programa oficial de esta unidad curricular, estaba prescripto centralmente en 1998 (ver anexo 2, pp.3-8) ya que los docentes enseñaban estos contenidos y competencias- por primera vez en una carrera de grado de la formación de profesores. Durante el primer año de implementación de la materia, se dieron algunos atrasos en la entrada a las prácticas de observación de los centros educativos, por lo que su abordaje fue más bien teórico y los estudiantes-egresados lo percibieron como “preparación insuficiente” (anexos: E2p.19: “mi preparación como fue del plan de 3 años, siento que fue insuficiente”...; y E.13, p.20: “...como fue del plan de 3 años, la siento insuficiente para lo que es la educación hoy en día”).

Con estos problemas, la primera generación no cursó esta materia de acuerdo al proyecto original y -por tanto- se desvirtuó uno de los objetivos referidos a cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, al decir de un egresado entrevistado: “...En nuestra

---

<sup>9</sup> Más adelante, se rompieron los paquetes horarios, con lo que esas coordinaciones no pueden hacerse de la misma manera y hoy en Uruguay existen aún profesores “taxi”, es decir que tienen horas en más de un liceo, lo que implica trasladarse de un centro educativo a otro y mantener poco contacto con cada institución.



*generación el defecto fue el tiempo que tuvimos para prepararnos y salir de ahí; tuvimos tres años, ocho horas por día y era todo muy rápido... muchas cosas, entonces quizá lo nuestro fue mucha teoría y poca práctica”...(ver anexos, E36, p-27).*

Cabe recordar que -en el primer momento de implementación de del CERP- los estudiantes no entraban al aula hasta el tercer año de la carrera (Plan 97), y así van apareciendo en sus relatos, percepciones de que se les exigía mucho en los teóricos mientras que les faltaron herramientas para el aula; hay muchas recurrencias en los relatos en cuanto a que se preparaban para la vida del centro y el contexto, pero no tenían didáctica, por ejemplo, un egresado relataba: “...igual hay una cosa que siempre tuve marcada que nunca nos enseñaron a hacer las libretas, son detalles, pero la materia en sí para mí, fue una de las mejores materias que cursé y me sirvió muchísimo para aprender muchas cosas sobre el funcionamiento del centro” (E.28, p.23) mientras que otro egresado decía lo siguiente: “La teoría la tenía, pero faltaba un poco más de la parte práctica” ... “en general lo que me enseñó la asignatura fue positivo aunque cuando nosotros empezamos a trabajar era totalmente diferente. Como que tenemos mucha teoría pero también muchas cosas que solamente las vemos cuando realmente empezamos a trabajar en un centro educativo. Lo adquirimos más que nada en la práctica, obviamente que me sirvió mucho la teoría y el observar cómo funcionaba un centro” (ver anexos, E12, p. 20) E 45. Dice: “Yo soy del otro plan-(97)- nosotros no teníamos didáctica, ¿cuándo se vio futuros docentes sin didáctica? Es una gran crítica que yo le hago. Quizás ahora con este nuevo modelo, encaje más fácil en el conjunto porque tienen didáctica. Ese era mi gran cuestionamiento así siempre yo decía: ¿para qué quiero saber lo que está haciendo fulano o mengano a lo grande, macro, si yo no logro y no sé cómo usar la libreta?... no me enseñaron a planificar (para el aula), era mi gran crítica. Quizás hoy... sea muy útil porque además los estudiantes tienen que saber cómo es un liceo...”

Ya en 1999 se estaba organizado mejor el diálogo con los Directores de los Centros Educativos para una correcta implementación de la práctica de Gestión y en el año 2000, los docentes de esta materia eran efectivos con cargo de Dedicación Total. Así se pudo organizar seminarios propedéuticos a la Práctica de Gestión y estas nuevas cohortes cursaron la materia cumpliendo con el programa tal cual se había diseñado. Los estudiantes-egresados de la reformulación 2005 (Plan de cuatro años y con Didáctica a partir de segundo) tienen una percepción distinta que los anteriores, la mayoría expresan que se sentían bien preparados al egresar, por ejemplo uno de ellos expresaba “hice terrible<sup>10</sup> práctica y además en la planificación era espectacular la materia”; “A mí me parece que era lo fuerte que teníamos en las materias ... Esto nos ayudaba... nos daba una visión del centro que a mí me ayuda desde que me recibí” ; E.25, p.22, decía: “ Me siento preparada y participo en forma activa y constante debido a la preparación obtenida en el CERP. La asignatura se denominaba Planificación y Gestión de los Centros Educativos en la cual aprendimos a realizar investigaciones y proyectos educativos. Además es importante destacar el marco teórico con el cual trabajamos, lo que nos permitió y me permite desempeñarme activamente en el Centro...”

Luego de un proceso de evaluación y retroalimentación (incluso una evaluación de impacto de los primeros egresados de los CERP (ANEP-CIFRA, 2000) sumado al movimiento de los profesores por mejorar la propuesta a partir sus observaciones en los primeros años de implementación, se aprueba la reformulación 2005 del Plan, en el que se le hizo ajustes importantes al diseño y al desarrollo curricular.

## 6.2 “Planificación y Gestión Institucional” en el “Plan reformulado 2005”.

Teniendo en cuenta las evaluaciones mencionadas anteriormente, durante el ejercicio 2002 y 2003 se comenzaron a realizar algunos ajustes al Plan 97 a partir de sugerencias de algunas salas docentes. Esta serie de cambios fue generando un nuevo diseño que la

---

<sup>10</sup> Terrible, en la jerga juvenil de la región norte en Uruguay, quiere decir excelente o algo muy bueno.

secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente sistematizó y aprobó por resolución n°38 Acta 44 de fecha de agosto de 2003, y se hacen proyecciones de ajustes para hacer coincidir el documento programático de los seis CERP con el currículo que se desarrollaban efectivamente en los mismos.

En 2005, se aprobó la Reformulación del Plan de Estudios de los CERP, que pasa a tener 4 años de carrera y 6 horas diarias de clases (en lugar de 8), manteniendo la misma carga horaria total de la carrera (4200 horas reloj). La propuesta de Malla Curricular era más sistémica. La asignatura que estamos estudiando, pasó a llamarse “Planificación y Gestión Institucional” y deja de ubicarse en el Área de las Ciencias de la Educación (que eran materias netamente teóricas), para formar parte de un nuevo núcleo curricular que se denominó **Construcción teórica de la práctica y rol profesional**, conformada por asignaturas como “Didáctica” (que aparece, ahora, como asignatura anual) y por “Planificación y Gestión Institucional” (4 horas reloj, por semana; más la “Práctica de Gestión” 2 horas reloj, semanales) complementada por algunos seminarios semestrales como los de “Evaluación”. Este nuevo Núcleo del currículo (ver anexo 4, p 10), se fue constituyendo en un locus de articulación entre las asignaturas teóricas de la Educación, las prácticas y las asignaturas específicas (Didáctica específica para cada profesorado); a modo de bisagra, buscaba resolver el tradicional problema de la relación entre teoría y práctica en la Educación.

Dado que la totalidad de formadores tenían alta dedicación (hasta el año 2008) se hizo posible coordinar acciones de enseñanza e investigación entre los profesores de “Didáctica” y los de “Planificación y Gestión Institucional”, que a su vez se hacían cargo de dictar “Evaluación de Aprendizajes” (los primeros) y “Evaluación Institucional” (los segundos). Así, se hizo posible desde el diseño una real coordinación de formadores de formadores en segundo año de la carrera.

Es así que, en este proceso de innovaciones, a partir de 2005 desde el CERP del Norte, se propuso un nuevo enfoque metodológico para abordar la Planificación y Gestión Institucional y la llamada Práctica de Gestión basado en el Modelo de Análisis Institucional de Lidia Fernández (1994, 1998). Esta propuesta (ver Anexo 5, pp. 11-18) se socializó en salas docentes con otros CERP, en seminarios y encuentros nacionales, y se comenzó un proceso de autoevaluación y retroalimentación de las planificaciones con permanentes ajustes que buscaban la innovación en la Formación de Docentes hasta el año 2009 (última generación que- en el segundo año de su carrera- cursó esta materia) al sustituirse los planes existentes en magisterio y profesorados por el Plan Único Nacional de Formación Docente aprobado en 2008; eso significó cancelar los procesos de innovación que se venía experimentando y sistematizando.

Una de las experiencias que se hizo, en el caso del CERP del Norte, fue darle a la asignatura un abordaje didáctico sustentado en la propuesta de Análisis Institucional (Fernández, 1994 y 1998) con un encuadre teórico institucionalista y por tanto más crítico y enfocado, también, a brindar herramientas metodológicas para el análisis institucional (ver anexo 5 p.11). Para ello se destinaron dos horas semanales de Práctica de Gestión en los centros educativos, y se realizaban los análisis y la teorización sobre las prácticas en las cuatro horas semanales restantes (total de seis horas semanales) durante todo el año lectivo. Este enfoque llevó a estrechar vínculos con los Directores de los centros de práctica, quienes poco a poco fueron desempeñando el rol de “adscriptores” de práctica de gestión y se reunían, varias veces por año con la docente de esta unidad curricular (según lo que expresan algunos directores en las entrevistas, Anexos pp. 35-43). Todos los años se hacía una reunión en el CERP del Norte con los directores de centros de Educación Media de Rivera (ciudad donde está radicado el CERP) para hacer acuerdos y planificar las prácticas de gestión institucional.

Las percepciones de los egresados de este Plan, son diferentes a la de los años anteriores, tal vez porque con esta reformulación 2005 pudo cumplirse con el abordaje teórico-práctico de los contenidos curriculares y de las competencias a desarrollar para la gestión participativa. Hay relatos muy elocuentes de los egresados del Plan 2005 así por ejemplo E.26, p. 22, expresaba: “...me siento bien preparada...no solo desde la parte de la didáctica, de cómo plantear una clase sino que también teníamos Gestión de Centros... tenías prácticas exclusivas y tenías que hacer trabajos específicos acerca de ese funcionamiento del centro que te permitían no caer en paracaídas...”.E.27 relataba así “Realmente fue excelente... porque con esta materia aprendí todo lo que tenía que ver con la gestión... La verdad que fue una gran experiencia, y lo bueno de esto es, que te mostraba las realidades diferentes de cada liceo, el tema de los contextos, de la diversidad a la hora de enseñar. Todo esto lo aprendimos en esta materia. ...Nosotros coordinamos mucho no solo con la materia específica, pero si sobre todo el trabajar con otros compañeros de otras materias...”

Algunos destacan cómo aprendieron para la vida: ...“esto de aprender a hacer proyectos educativos para el liceo, para lo que sea, para la vida personal. Hay muchas cosas que vimos en esa materia que me marcaron, y que las uso para mi vida personal...”

También perciben que la formación inicial se debe completar con la formación continua y posgrados, y sienten falta de oportunidades para hacerlo en el interior, como se puede ver en la entrevista E.30, p. 24 de anexos:”...sucede con estas asignaturas, y lo que tiene la formación en general, es que después no hay muchas herramientas como para seguir haciendo cursos, profesionalizándote. Los cursos que hemos hecho son cosas concretas que nos llegan y que son para tres o cuatro profesores, porque no abren más cupos, ...y claro, es todo en Montevideo. Está limitado por la cuestión económica, te cubren un par de pasajes y parte de la alimentación...”

Se percibe la necesidad de planificar políticas dentro de un marco común: la ruptura de los paquetes horarios para elegir horas en los centros educativos atenta contra el involucramiento y compromiso del docente con la institución: “Lo que he visto a lo largo de estos años, es que docentes que trabajan en varios liceos y tienen la coordinación fragmentada terminan por no participar... no logran captar todo lo que la institución les brinda. Una de las cosas que se debería solucionar a largo o mediano plazo por lo menos, es tener un “docente cargo” instalado en una institución y con todas sus horas de coordinación en la misma... Si se parte la coordinación llegas al final de algo o no estás... entonces no eres participe de todo un proceso”.<sup>11</sup>

Los egresados del Plan reformulado 2005 expresan mucho ánimo con respecto a la planificación institucional como puede verse en la entrevista E31, anexos p.25. “Esta materia nos sirvió para trabajar dentro una Institución...hacían mucho hincapié en trabajar sobre el proyecto de Centro. Conocer el mismo, pero un proyecto de centro que realmente se llevara a cabo, porque a veces los centros los tienen pero no logran concretarlos. Era una materia linda, donde uno podía comprender varias puntas de todo el tema Proyecto Educativo, en qué consistía y demás...yo participo y estamos en todos los proyectos de la Institución. Soy docente y también PCP por lo cual estamos siempre en contacto con los padres, adscriptos y los docentes en todo lo que se refiere a tutorías. Entonces siempre estamos en todos los proyectos de la institución”

---

<sup>11</sup> Refiere a la consecuencia de que se rompieran “los paquetes horarios” que aseguraban que los centros educativos de Educación Media tuvieran profesores con 30 horas en la misma institución. Al volver a elegir horas sueltas, en muchos casos no podían participar de las reuniones de coordinación, al punto que hubo casos de profesores que estaban solos en esas horas, por no compatibilizar los horarios entre centros distintos.

### 6.3 Recurrencias en las narrativas

La gran mayoría de los egresados entrevistados (aun los que se mostraron entusiasmados con la preparación que tuvieron para la gestión) expresaron que aprendieron mucho más con la experiencia, después de recibirse; algunos valoran haber tenido formación para la gestión en su carrera y otros no. Hay expresiones (que coinciden con los que cursaron el Plan 97) como E34- *“la parte teórica nos prepararon, nos dieron muchos materiales pero realmente la preparación se fue gestando durante la propia práctica docente. No tanto en el periodo de la práctica docente como después de recibidos, cuando ya estás trabajando activamente en la Institución”*, otros dicen que se aprende trabajando a lo largo del tiempo, pero que haber tenido la base teórica para analizar lo institucional les ayudó a comprender rápidamente algunas cuestiones que escapan al aula. Surgen expresiones como *“En particular... nosotros elegíamos nuestras horas en el liceo de práctica, entonces era mucho más fácil hacer esa unión, esa conjunción entre lo que era teoría y práctica....La asignatura en particular -cuando bien desarrollada- creo que es una asignatura que es bárbara porque te presenta la otra visión que tiene el docente. ....Yo te digo sinceramente que es uno de los aspectos por lo que- más adelante- un docente quiera llegar ser Director...a tener un cargo de PCP, de POP, o con los distintos cargos que tienen que ver con la gestión. Y si tú no tienes nada durante tu formación, es una pata que deja rengo al gato, digamos... (Anexos, E.32, pp.26-28). O como dice E.37, p.28: *“Pienso que planificar proyectos de centro y/o comunitarios requiere de práctica. Es decir, cuantos más proyectos nos planteemos, mejor será el próximo. En la asignatura Planificación y Gestión de Centros tuve un acercamiento respecto a cómo realizar proyectos desde el punto de vista teórico primero y luego en la práctica me permitió ingresar por primera vez a un liceo e interactuar con las personas, administrativos, dirección, docentes y demás. Por lo tanto siento que me ayudó mucho para entender el funcionamiento de un Centro Educativo y a cómo intervenir. Por estos motivos me parece que es muy favorable que esté esa asignatura en el currículo de los futuros profesores”*.*

Algunos expresan sentirse convocados a participar en las coordinaciones, otros perciben que no siempre en los liceos pueden coordinar E.30 relata: *Me sentí bien preparado con herramientas como para participar en cualquiera de los centros. Siempre estamos tratando de colaborar con proyectos, incluso con cursos que hay a nivel de organizaciones que están relacionados con secundaria también. Proyectos de participación, tanto en educación formal como no formal. Yo participo. Lo que sucede ahora es que hay planes que no tienen horas de coordinación... se refiere a nuevos planes o al hecho que se volvió al antiguo sistema de elección de horas que provoca, muchas veces, que el docente quede con horas dispersas, lo que implica correr de un liceo a otro, y no poder estar presentes en las reuniones de coordinación. Aquellos egresados que tienen horas en varios liceos, saben que es importante coordinar, pero no pueden hacerlo porque tienen pocas horas en cada centro. Esta percepción es compartida con los directores (ver anexos, pp. 36-43). Con estos datos se puede inferir que esta generación de profesores, en su carrera inicial de docentes, se preparó para un enfoque de la Educación Media Básica que se contraponen a las tomas de decisiones actuales. Cabe recordar que se cancelaron las políticas globales que se venían implementando de acuerdo a la planificación del Sistema Educativo.*

De las entrevistas a directores, surgen relatos bien ilustrativos: por un lado están los que opinan que estas primeras generaciones de los CERP entraron con muchas ganas de trabajar en el centro y en proyectos, como se puede ver en anexo D.1, D.2 D-3.p36; pero dos directores -en 17- opinan lo contrario, por ejemplo: D.4, p37, *“Considero que los docentes no están preparados para participar de las actividades institucionales. Existe un total desconocimiento de*

lo que es la gestión” ninguno sabe planificar proyectos, ni de aula.”, otra directora tiene la percepción que el compromiso con la institución depende más de la vocación que del plan en el que se formó, y también de que tengan horas concentradas en el mismo centro educativo” (ver anexos D.15p.43) esta directora expresa que la diferencia de actitud ante la institución se explica por la vocación, y de la vocación viene el compromiso.

Dentro de los directores que perciben que estas generaciones de egresados entraban a trabajar bien preparados, una en especial con 25 años de experiencia valoró muy positivamente la preparación de los docentes egresados del CERP ( anexos D.13, pp.41-42), “... estaban preparados, los veías entrar al liceo y el profesor, incluso ya el practicante conocía situaciones de gestión directiva que sabía cómo moverse incluso en conflictos áulicos porque sabía a quién recurrir en primera instancia, qué hacer con tal situación... yo te puedo decir, porque fui 25 años directora y he visto el cambio... en muchas cosas pero claro, ahora me doy cuenta que al no existir esta asignatura... Entonces no tienen la postura que tenían por ejemplo en la coordinación, el profesor sabía lo que iba a hacer cuando coordinaba, participaba, intervenía, o sea, se integraba al Centro Educativo de otra manera. Hoy depende mucho del temperamento del profesor y de su disposición para colaborar e integrarse. Las primeras generaciones del CERP fueron bien diferentes, se integraban, participaban, te proponían (Plan 97 y 2005) Yo me acuerdo que cuando había actos patrios nunca faltaba un practicante o un profesor recién egresado que te proponía algo diferente o que iba y te preguntaba en que hay que ayudar...Sabían coordinar, sabían lo que era una coordinación de Centro y una interdisciplinaria.

Un director era egresado del CERP (ver anexos, D.14 p.43) y expresa satisfacción por haber tenido la materia Planificación y Gestión Institucional; habla sobre sus compañeros de carrera:” *Los conozco a todos y a los que están trabajando en los otros centros... Yo soy egresado del CERP, para mí fueron años de mucha formación. Todos se diferencian, tal vez por el espíritu de equipo. El trabajo en equipo es lo más destacable. Tengo muchos docentes... hay muchos docentes que no tienen título, muchos son estudiantes avanzados aún, se acomodaron en el empleo y no terminaron la carrera...ahí hay una diferencia entre los que tienen vocación y los que se consiguieron un empleo de profesores. Los egresados del CERP sí...esas generaciones se caracterizan por el compromiso. Todos son muy trabajadores...Hay una, que pudiendo elegir en ciudad de Melo, elige en Frayle Muerto, que es una escuela pequeña con ciento y algo de estudiantes....porque le gusta trabajar en un centro rural, con residencia estudiantil, y es una población carenciada, bueno a ella le encanta trabajar ahí....Cuando tienen mayor carga horaria concentrada en el mismo centro, se comprometen más con la institución. Hay otro que es subdirector también, **nos gusta la gestión...**”*

Por otro lado muchos egresados manifiestan que participar en la planificación del centro educativo, depende mucho de los directores. Y un director observa que los docentes están como en fuego cruzado: “*Están siempre muy preocupados con cumplir lo curricular, cumplir con lo programático, cumplir con las exigencias de inspección pero se olvidan o desconocen todo un funcionamiento a nivel institucional que hace a la vida educativa, que hace la formación de los chiquilines, ...muchas veces no saben compatibilizar ambas cosas.*”

Cabe aclarar que en Educación Media en Uruguay hay inspecciones “de asignatura” independientes de las inspecciones de gestión, entonces puede pasar que al docente se le pida cosas distintas desde la inspección de asignatura y desde las demandas del proyecto de centro. Por tanto, muchos de estos problemas mencionados, escapan a la Formación Docente, es un problema de un sistema educativo que por su propia historia no tiene una visión sistémica de planificación estratégica. Aun subyacen las lógicas de los entes desconcentrados (Consejo de Educación Inicial y Primaria, Consejo de Educación Secundaria, Consejo de Educación Técnico Profesional, Consejo de Formación en Educación). Cada subsistema de ANEP<sup>12</sup> planifica de forma fragmentada y-dentro del mismo subsistema- existen compartimentos estancos. Parecería que quedan resabios del

---

<sup>12</sup> Administración Nacional de Educación Pública. Ente autónomo al que pertenecen los subsistemas encargados de la Educación Inicial y Primaria, Educación Media y Formación Docente.

antiguo paradigma en el imaginario institucional a pesar de que hay políticas públicas en Uruguay destinadas a facilitar la articulación y los trabajos en redes interinstitucionales.

## 7. Conclusiones

Los docentes egresados de la primera cohorte del Plan 97 y la primera cohorte del Plan 2005 del CERP del Norte en Uruguay perciben de forma diferente su carrera de Formación Inicial para la docencia en lo que refiere a la gestión educativa y a la preparación que tuvieron para la participación en las planificaciones institucionales y en el compromiso con el espacio extra-áulico. La gran mayoría de los relatos coinciden en que es importante la participación y el compromiso de los docentes con la comunidad educativa; pero, se pudo identificar que existen dos tipos de valoración acerca de su formación. Éstas coinciden con el hecho de haber cursado el plan 97 o la reformulación 2005.

Los egresados del Plan 97 (hicieron su carrera en 3 años con jornadas de 8 horas) hicieron sus prácticas de aula en el último año de su carrera, entonces sienten que les dieron mucha teoría sobre las instituciones y casi nada de Didáctica. Esto se explica por los problemas de implementación de las prácticas de Gestión en sus inicios y la ausencia de un espacio curricular para el abordaje teórico de la Didáctica. Casi todos desviaban, en sus relatos, el tema de la asignatura en estudio, para referirse al malestar que sentían por no tener conocimientos didácticos suficientes en el momento de entrar al aula en tercer año.

Ya los egresados del plan 2005, tuvieron “Didáctica” como asignatura a lo largo de la carrera y cursaron “Planificación y Gestión Institucional” como unidad curricular teórico-práctica, coordinada con las didácticas específicas. También cursaron las “Prácticas de Gestión” en los centros educativos y las analizaban en las clases teóricas, así lograron hacer un incipiente análisis institucional y entregar informes muy completos. Se habían relacionado con los directores de los centros de práctica (porque el diálogo fue más fluido entre los directores de los centros de Enseñanza Media y el profesor responsable del curso en el CERP).

Aparece, como recurrencia, un cierto descontento con la modalidad de elección de horas, porque sienten que están preparados para ejercer un rol protagónico en las reuniones de coordinaciones y la toma de decisión en equipo, así como en las planificaciones de los proyectos de centro; pero no lo pueden hacer si no tienen sus horas concentradas en un mismo lugar. Sienten que no pueden involucrarse como deberían. En este punto las percepciones de algunos directores es que “no se nota la diferencia entre los que cursaron esta materia y los que no” y que todo depende del compromiso personal, de la vocación o de que tengan horas de docencia indirecta. Los directores con más años de experiencia en el cargo (que pudieron comparar varias modalidades de práctica) dicen que se nota la diferencia en la base teórica que trae el recién egresado al comenzar a trabajar como profesor; algunos afirman que preparan a sus docentes para planificar el proyecto de centro y que con los egresados del CERP de estas primeras generaciones, es mucho más rápido, pues entienden inmediatamente ya que tienen base conceptual como para analizar los fenómenos institucionales. También resaltan que tienen incorporada la actitud de trabajo colaborativo e interdisciplinar. Tanto docentes como directores, reconocen que a veces no se les da espacio para aplicar lo que aprendieron, y que eso puede depender del

estilo del equipo directivo o de la modalidad de elección de horas, incluso de ambos a la vez.

La gran mayoría de docentes entrevistados, valoran a las reuniones de coordinación como algo fundamental para la buena enseñanza. La dificultad parecería encontrarse en las estrategias de reunión. Muchos opinan que no se optimizan las horas de coordinación, algunos responsabilizan de esto a los directores y los directores a los docentes; pero todos coinciden que las horas de coordinación de centro son imprescindibles para mejorar la calidad educativa.

Si bien ya se ha avanzado mucho con los profesores que logran ver la institución como “un todo”, aún hay visiones encontradas en las que el docente se ve tensionado por demandas muchas veces contrapuestas: por un lado, la expectativa de participación y compromiso en los centros educativos y, por otro, las exigencias de los Inspectores de cada asignatura; dicho de otra forma, existe una brecha importante entre cosmovisiones de Directores de los centros educativos y los Inspectores nacionales de asignatura en Educación Media. Parecerían estar coexistiendo lógicas nacionales asignaturistas y centralizadas versus lógicas de comunidades educativas que se construyen en el territorio. El choque de ambas lógicas parecería ser un obstáculo importante que dificulta las innovaciones y la profesionalización docente.

Tanto directores como profesores egresados, perciben que el que tiene las horas concentradas en el mismo centro, participa y se involucra con la institución y con la comunidad. Parecería evidenciarse que el hecho de romper los paquetes horarios de administraciones pasadas, impactó negativamente en el compromiso institucional de los docentes, que continúan yendo de un liceo a otro por pocas horas y muchos grupos, es decir: se volvió a punto cero en lo que refiere a eliminar el antiguo problema del anteriormente denominado “ docente taxi”; que es un profesor agotado, que no logra conocer a todos sus alumnos, mucho menos a sus familias y a la comunidad educativa, y además, en algunos casos, se siente frustrado porque sabe que esto no es lo que debería ser para lograr una educación de calidad para sus alumnos y para su realización profesional docente.

Hay coincidencias en percibir que es necesario empezar a prepararse para la gestión educativa en la carrera de grado; pero que la formación continua en las comunidades de trabajo es la principal salida para que se complete la formación. Todos coinciden que no basta con la carrera inicial de docentes, es fundamental la experiencia acompañada por la formación permanente. Y algunos enfatizan la falta de oportunidades de posgrados en el interior del país. También hay coincidencias en las percepciones de falta de diálogo entre los centros educativos del nivel medio y las instituciones de formación docente.

Como lecciones aprendidas, según la percepción de los egresados del CERP del Norte, los cambios reales pasan, también, por continuar implementando “innovaciones pedagógicas” que estén acompañadas por “cambios estructurales y administrativos” y este aspecto no depende solamente de Formación Docente, sino de un proyecto estratégico planificado para todo el sistema educativo en su conjunto.

En cuanto a la formación para la planificación y gestión de los centros educativos, se percibe como pertinente dentro de la carrera de grado pero acompañada de otras políticas. Existe la idea de que la figura del Director, o equipos de dirección, y los mandos medios, son claves para facilitar u obstaculizar procesos de participación y cogestión.

La recomendación que se deja es planificar la formación inicial de profesores, en el área de la gestión educativa, articulada con una sistematizada formación de posgrados para Directores con énfasis en un perfil de “liderazgo profesionalizante”. Estos posgrados deben ser descentralizados y articulados con los cursos de formación para inspectores, de modo tal que se genere naturalmente la formación profesional continua de los docentes. Se refuerza la necesidad de un marco común dentro de un verdadero sistema educativo nacional que contemple la diversidad y las interlocuciones necesarias para lograr calidad con equidad en una Educación que aspira a ser inclusiva.



## Bibliografía

Acevedo, F. 2014. "Principales circunstancias y algunos retos de la formación de docentes de enseñanza media en Uruguay. Prospección de un caso particular de lo posible" En Revista Tópos para un debate de lo educativo. N°6, pp 4-16. Montevideo: Monteverde.

Alonso, L. (1998) *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Caracas: Fundamentos

Álvarez, (2011) *Etnografía de la subjetividad. Herramientas para la investigación*. Montevideo: LICOMM. Universidad de la República.

Araujo, A. (1998) *Interjuego de lo Psíquico y lo Social. Eros y Tantos*. En Revista "Sociología Clínica", Publicación del grupo de Sociología Clínica -Uruguay- Compiladores: Soc. Argene Benedetti, Soc. Mabela Ruiz, As. Soc. Rosario Secco: Montevideo.

ANEP-CODICEN (1995a) *La Reforma de la Educación. Exposición del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la República*. Documento I: Montevideo, Uruguay.

ANEP-CODICEN (1995b) Censo de Docentes. Documentos de la Reforma V. Montevideo: Uruguay

ANEP-CODICEN (1996 a) *La reforma de la educación. Exposición del CODICEN en la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes*. Documento 2: Montevideo, Uruguay.

ANEP-CODICEN (1996 b) *La Reforma de la educación. Los planes de Estudios y el cambio Educativo. Seguimiento de la experiencia piloto del Ciclo Básico*. Documentos III-IV: Montevideo, Uruguay.

ANEP- CODICEN (1997) *Centros Regionales de Profesores*. Documento Base. Montevideo: CODICEN

ANEP- CODICEN- Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa. Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente (2005). *Documento N° 1, Diseño curricular 2005. Ajuste curricular del Plan de Estudios de los Centros Regionales de Profesores*. Acta N° 71.Res.N°53. Fecha: 26 de octubre de 2004 . Montevideo.

ANEP- CIFRA (2000) *Evaluación de Impacto de los egresados de los dos primeros CeRP (Litoral y Norte)*. Mdeo: Informe consultora CIFRA.

ANEP-MEMFOD. 2003. Documentos de la Reforma Educativa online [http:// www.anep.edu.uy](http://www.anep.edu.uy). Consultado el 6/6/2003

ANEP-UNESCO/IIPE. 2003. *Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización. Informe de difusión pública de resultados*. Rosgal. Montevideo.

ANEP. 2012. *Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente*. Mdeo: Informe final consultora CIFRA.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York, NY: Free Press.

Bolívar, A; Domingo, J; Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: la Muralla.

Carbonell Sebarroja, Jaume. (2001) *La aventura de innovar*. Madrid: Morata

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2002) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- CEPAL (1992) *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxito y fracaso*. Montevideo: CODICEN.
- CEPAL. (1992) *¿Aprenden los estudiantes? El Ciclo Básico de Educación Media* Montevideo: CODICEN.
- Denzin, N.(1978) *The reserch act. A theoretical introduction to sociological method*. New Work: Mc Graw Hill.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. PAIDÓS. Bs. As.
- Fernández, L. (1998) *El análisis institucional en la Escuela*. Paidós. Bs. As.
- Filgueira, F; Operti, R. Vilaró, R (2015) *Diálogos en torno a un proyecto educativo de largo aliento 2015-2030*. Documento de Trabajo. Montevideo.
- Filgueira, F, Retamoso, A. et all. (2005) *Panorama de la educación en Uruguay. Una década de transformaciones 1992-2004*. Montevideo: ANEP-CODICEN
- Ibañez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- López, M; Rodríguez, C; Navarro, N; Bottino, R. *La práctica en parejas pedagógicas. Senescencia de una propuesta*. Montevideo: ANEP.
- Mancebo, M.E. (200) Políticas de formación docente, equidad y profesionalización. El caso de los Centros Regionales de Profesores (tesis doctoral) UCU. Montevideo.Uruguay
- Mancebo, M.E. - Goyeneche, G. (2011). *Inclusión educativa y gobiernos progresistas en el Cono Sur: una mirada al contenido de programas seleccionados (2005-2010)*. En Revista Política Educativa. Universidades del Grupo Montevideo.
- Marcelo García y Vaillant (2000). *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. Montevideo: ANEP-AECI-OPP.
- Pourtois, J. P; Desmet, H. (1990) *Epistemología e Instrumentación en Ciencias Humanas*. Barcelona: Herder.
- Ricoer, P. (1999) *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Sauthu, R. 1999. *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir de los testimonios de los autores*. Buenos Aires: Belgrano.
- Taylor, S y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Tesch, R. (1990). *Investigación Cualitativa: tipos de análisis y herramientas de software*. New York: Falmer.
- UNESCO. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe Recuperado en <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/teachers/>. Fecha de acceso 23/102016
- Vaillant, Denise (2005) Reformas Educativas y rol docente. In Revista PRELAC. N° 1. In Protagonismo docente en el cambio educativo. pp. 38- 51. Santiago de Chile: OREALC, 2005

Vaillant, D. (2001) La formación inicial de docentes en Uruguay: lecciones aprendidas. En Cuadragésimo-sexta Asamblea Mundial del *International Council on Education for Teaching At National-Louis University* (ICET) del 23-27 de julio, 2001, Santiago, Chile

Vaillant, D., Marcelo García, C. 2000. ¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la Formación de Formadores. Montevideo, Productora Editorial, ANEP-AECI.

Vaillant y Wettstein (1999) *Centros Regionales de Profesores. Una apuesta al Uruguay del Siglo XXI*. Montevideo: Ed. Fin de Siglo.

Viera Duarte, P. (2016) Efectos de la internacionalización en la interlocución entre la educación básica y superior. En IV Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior, V Seminário Internacional de Gestão Educacional e X Semana Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional. UFSAM, 15 a 17 de julio de 2016. Santa María, Brasil

Viera Duarte, P. (2014 a) “La Formación Docente en Uruguay: entre tradiciones e innovaciones” In Revista Revista Professare v.3.UNIARP. Brasil.

Viera Duarte, P. (2014 b) La formación inicial de docentes de Educación Media en el área de planificación y gestión de centros educativos: análisis de una experiencia a través de narrativas de egresados. Proyecto presentado en IV Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Buenos Aires: UNTREF.

Viera Duarte, P (2014 c) Políticas de descentralización y democratización en la formación de docentes para la Educación Media: estudio de una experiencia de innovación curricular inconclusa. En III Jornadas Binacionales de Educación, Rivera- Livramento.

Viera Duarte, P. (2005) Sonancias y Resonancias de un Cambio Educativo. La relación entre Cultura Institucional y Reforma de la Educación (Tesis de Maestría) Universidad ORT Montevideo, Uruguay.

## **Anexos**

Se entregan en documento aparte.