

# Uruguay: Las transformaciones en la formación del personal docente

Ester Mancebo y Denise Vaillant

## I. INTRODUCCIÓN

En 1994, el informe publicado por la OCDE sobre la calidad en la enseñanza planteaba ya los cambios en la forma de entender la escuela en la última década: “[...] los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los profesores surgen a partir de unas expectativas nuevas [...]. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores [...]. Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios –dramáticos en algunos países– tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor” (OCDE, 1994, pág. 9).

Para responder a las nuevas demandas de la escuela de hoy se sigue confiando en un cuerpo docente al que se le exige habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos sin la consiguiente contraprestación de formación, motivación o salario. Diferentes medios y autores insisten en la importancia del aprendizaje continuo de los profesores y en la necesidad de cambiar la cultura de las escuelas, porque actualmente no son organizaciones de aprendizaje. Y estos cambios inciden en la demanda de una *redefinición del trabajo del profesor* y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Hoy en día, los roles que los docentes desempeñaron tradicionalmente resultan a todas luces inadecuados. A los alumnos les llega la información por múltiples vías: la televisión, la radio, las computadoras, la Internet y otros medios. Los profesores deben revisar necesariamente cuál es su papel en el aula hoy.

Unos de los principales problemas que enfrentamos actualmente en la formación inicial y permanente de los docentes en América latina es la contradicción entre el modelo de enseñanza “ideal” y el desempeño real en la clase. ¿Cómo lograr que los programas de formación inicial y permanente no queden en mera retórica e incidan efectivamente en lo que ocurre en el aula y lo que aprenden los alumnos de los centros educativos?

Diversas investigaciones (véase, entre otros, Feiman y Buchman, 1988; Zabalza 1989) muestran que mientras que en los cursos de formación los futuros docentes se encuentran confrontados a profesores con un discurso abierto y receptivo a las nuevas tendencias educativas, en las escuelas, en las aulas, aparecen otros profesores que reproducen formas de enseñar tradicionales.

Mientras que los programas de formación innovadores definen al docente como guía, tutor, orientador y maestro que transfiere a los aprendices las operaciones que él rea-

liza en su trabajo, en la cotidianidad de las aulas el docente aparece identificado con el papel que le asigna el modelo tradicional de educación: es el docente caracterizado como la autoridad, como el simple transmisor de información.

Las teorías para planificar las actividades que se realizan en el aula y llevan al estudiante a pensar, a construir el conocimiento propio no sirven si el profesor transmite el contenido de manera impositiva. Antes de que se den cuenta, los profesores estarán enseñando de la misma manera como lo hicieron siempre, adaptando los nuevos materiales o métodos a los modelos tradicionales. Como ha venido reiterando a lo largo de sus investigaciones Fernández Pérez (1995, pág. 900), “los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado durante su período de preparación para la enseñanza”.

No hay una única respuesta ni un mismo camino para afrontar los problemas y desafíos que hemos estado planteando. En las “olas” de reforma educativa de las décadas de los ochenta y los noventa, la formación de los docentes ha ocupado un lugar relevante tanto en los países desarrollados (Popkewitz, 1990) como en nuestra región (Messina, 1997; Avalos, 1996). En consonancia con la multiplicidad de experiencias ensayadas, se han destinado interesantes esfuerzos al seguimiento y la reflexión sobre estos procesos de transformación que se han traducido en la proliferación de libros, revistas, seminarios y congresos sobre la temática. Todo ello ha permitido que en los últimos años el campo de la formación del personal docente haya ganado en especificidad, con contribuciones provenientes de la pedagogía y también de la sociología<sup>1</sup> y la politología de la educación.

El caso uruguayo constituye un buen ejemplo de esta tendencia general, tanto en el plano de las políticas educativas como en el del estudio de los cambios procesados. Por un lado, la Reforma Educativa del quinquenio 1995-1999 planteó “la dignificación de la formación y la función docente” como uno de sus cuatro grandes objetivos<sup>2</sup> e implementó múltiples líneas de acción en el área. Por otro, se cuenta hoy con algunos estudios sistemáticos sobre cuya base es posible pensar en acumular en el futuro (Wettstein y Vaillant, 1999; Vaillant y Marcelo García, 2000; Mancebo, 1998, 2000a, 2000b.).

Este trabajo estudia dos innovaciones puestas en marcha hace más de tres años en Uruguay: los Centros Regionales de Profesores y los Programas de Formación de

“Formadores”. Se trata de dos innovaciones estrechamente vinculadas ya que, mientras la primera está consagrada a la formación inicial de docentes de la enseñanza media, la segunda capacita a los “formadores” que trabajarán en el marco de dicha formación inicial.

## II. UNA ESTRATEGIA INNOVADORA: LOS CERP

Desde una perspectiva institucional, se puede decir que tras cinco años de reforma, el sistema de formación de docentes uruguayo está constituido por:

- a) Un Instituto Normal, con sede en Montevideo, que imparte la carrera de magisterio.
- b) Un Instituto Normal Experimental en la ciudad de la costa (Solymar), para formar maestros de educación primaria en una zona que registra un gran crecimiento poblacional.
- c) El Instituto de Profesores Artigas (IPA), ubicado en la capital, en el que se forman profesores de enseñanza media.
- d) Veintiún Institutos de Formación Docente (IFD)<sup>3</sup> en el Interior, que imparten la carreras de magisterio y de profesorado, esta última mediante un régimen de estudios semilibres.
- e) Un Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) encargado de la Formación de los “Formadores” para la Educación Técnica.
- f) Seis Centros Regionales de Profesores (CERP) localizados en Salto, Rivera, Maldonado, Colonia, Atlántida y Florida, en los que también se forman profesores.
- g) Un Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, con sede en Montevideo, responsable justamente de la capacitación en servicio de los maestros y profesores del sistema.

Las instituciones (a), (b), (c), (d) y (e) dependen de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, mientras que las (f) y (g) lo hacen de la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente.

Fuera de la Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay (ANEP), la oferta de formación de personal docente de grado es mínima. En el ámbito público, la Universidad de la República –a través de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación– tiene una salida de formación de personal docente desde 1991; en el ámbito privado se ofrece exclusivamente una Licenciatura en Matemática en el Instituto Saint Catherine’s y una Licenciatura en Educación Inicial en la Universidad Católica del Uruguay.<sup>4</sup> A nivel de posgrado, en cambio, tanto la Universidad Católica como la Universidad ORT han organizado algunas especializaciones en el área educativa.

Como se puede observar, la formación inicial en Uruguay ha mantenido una tónica plenamente “normalista”. Más aún, la alternativa de desplazamiento de la formación del personal docente hacia la universidad que, bajo diversas modalidades,<sup>5</sup> ha venido dándose en muchos países, no ha estado presente ni siquiera en el debate técnico-político.

### 1. Uniformidad y diversidad

El enfoque institucional planteado en el apartado anterior debe conjugarse con una óptica pedagógica. Desde este

punto de vista, se puede afirmar que en el caso uruguayo se registra una heterogeneidad en el modelo de formación de los profesores de la enseñanza media, que contrasta con la uniformidad del modelo de formación de los maestros de la educación primaria.

En efecto, a partir de la creación del primer Instituto Normal en Montevideo en 1885, los planes de estudios de la formación inicial de los maestros fueron cambiando lógicamente, oscilando entre los tres y los cuatro años, pero manteniendo una matriz básica que partió –como en muchos otros países– de la tradición<sup>6</sup> “normalizadora” y que, con el correr de los años, combinó la orientación tecnológica con la práctica.

De acuerdo con el Plan de 1992 –aún vigente–, se ingresa al magisterio con educación secundaria completa y la carrera dura tres años, durante los cuales los estudiantes reciben clases teóricas en el instituto de formación al que asisten y hacen práctica docente en las escuelas. Tras los dos primeros años, el estudiante opta entre dos especializaciones: “Maestro de Educación Común” o “Maestro de Educación Inicial”. En su conceptualización, el Plan de 1992 buscó combinar la formación temprana de los candidatos a maestro –de ahí la duración de tres años de la carrera– con una apuesta a la formación continua posterior. Esto no fue fácil de asegurar, como tampoco lo fue la implementación general del plan, especialmente porque no se procesó un ajuste en los recursos humanos necesarios, ni se trabajó con los “formadores” en torno a la visión de conjunto del plan y a su “lógica”.<sup>7</sup>

Frente a la histórica homogeneidad de los estudios magisteriales, contrasta la heterogeneidad de la formación inicial de los profesores, con tres modelos fundamentales (Mancebo, 1998). A saber:

- a) Con la apertura de una carrera de profesorado de cuatro años de duración, la fundación del Instituto de Profesores Artigas (IPA) por el Dr. Grompone en 1949 constituyó el comienzo de la formación profesional. La idea original fue la de formar una élite educativa,<sup>8</sup> con niveles de excelencia, a lo que ciertamente contribuyeron la fuerte selectividad aplicada en el momento de ingreso al Instituto (para cursar la carrera se requería entonces aprobar un severo examen, con cupos preestablecidos rigurosamente), el régimen de estudios (presencial y con elevados niveles de exigencia) y el dictado de los cursos exclusivamente en la capital. Este modelo de formación inicial –el “modelo IPA”–, con algunas variaciones, sigue aún vigente, con un plan curricular atrasado<sup>9</sup> que siempre ha tendido a favorecer a las asignaturas específicas frente a las del tronco pedagógico<sup>10</sup> y se inscribe claramente en la tradición académica de la formación docente.
- b) La creación de veintiún Institutos de Formación Docente (IFD) en 1977 buscó instaurar una modalidad de formación inicial descentralizada<sup>11</sup> y más flexible. A partir de entonces, la carrera de profesorado (que entre 1977 y 1986 redujo su duración a tres años) puede cursarse en cualquiera de los IFD del interior, en un régimen de estudios semilibre por el cual el estudiante toma algunos cursos con carácter presencial (los de ciencias de la educación, comunes a

la carrera de magisterio) y rinde las asignaturas de la especialidad en el IPA, con carácter de libre.<sup>12</sup>

- c) En perspectiva histórica, si el modelo IPA significó una apuesta por la excelencia académica y el modelo IFD priorizó fundamentalmente la descentralización, asignándole una enorme potencialidad para dotar al sistema de mayor eficiencia, la apertura de los Centros Regionales de Profesores (CERP) en 1997 supuso la aparición de un tercer “modelo” de formación, con un nuevo plan de estudios de tres años, un régimen de dedicación total tanto de los estudiantes como de los profesores y nuevos énfasis en cuanto a los objetivos: la profesionalización del personal docente y la equidad –igualdad de oportunidades para los jóvenes del interior–, planteándose la regionalización como un medio para el logro de tales fines (Mancebo, 2000a).

## 2. Los CERP como propuesta creativa y sistémica

Bajo el supuesto de que en un país de pequeña escala como el Uruguay no es posible contar con recursos humanos altamente calificados para dictar cursos de tercer nivel en dos decenas de centros (IFD) y que debía revertirse la histórica centralización de la formación terciaria en Montevideo –en particular la del personal docente–, los CERP fueron concebidos como centros regionales, con un núcleo (ciudad-sede) y una zona de influencia de la que proviene su estudiantado y a la que se proponen dinamizar culturalmente. Entre 1997 y 1999 se establecieron cinco bases: un CERP del Litoral –con sede en Salto–, un CERP del Norte –con sede en Rivera–, un CERP del Este –con sede en Maldonado–, un CERP del Oeste –con sede en Colonia– y uno del Sur –con sede en Atlántida. En el año 2000 se abrió el sexto CERP en Florida.

Institucionalmente, los CERP dependen del Consejo Directivo Central (CODICEN), por intermedio de la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente y no de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, como es el caso del IPA y los IFD.

Desde el punto de vista curricular, la propuesta del CERP innova en varios aspectos:

- a) La duración de la carrera de profesorado es de tres años, con una elevada carga horaria (ocho horas diarias de lunes a viernes con asistencia obligatoria, lo que significa 1.400 horas anuales y 4.200 horas a lo largo de los tres años). Se trata, entonces, de una educación a tiempo completo, porque no es posible conjugar la realización de la carrera con el desempeño laboral. Esto supone una diferenciación importante con los modelos IPA e IFD, con carreras de cuatro años, que tienen una carga horaria total menor (2.400 horas) y son compatibles con la inserción laboral.
- b) Frente a las diecisiete especialidades<sup>13</sup> que se pueden cursar en el IPA/IFD, en los CERP se cursan nueve: lengua y literatura; matemática; física; química; biología; historia; geografía; sociología e inglés –esta última se ha habilitado en los CERP del Oeste y del Sur.
- c) En las especialidades de ciencias naturales –física, química y biología– y ciencias sociales –historia, geografía, sociología–, el currículo de los CERP parte de las grandes áreas del conocimiento, que son objeto

de estudio en el 1<sup>er</sup> año, para abrirse en 2<sup>o</sup> y 3<sup>er</sup> año a la especificidad de cada carrera. En contraposición, en el IPA y el IFD el estudiante se dedica al estudio de su especialidad desde el primer día de la carrera.

- d) El plan de estudios integra una carga horaria relativamente importante de materias instrumentales, tales como inglés e informática.<sup>14</sup>
- e) Aun cuando se mantiene un elemento curricular característico de la formación inicial de los docentes en Uruguay –la combinación de materias de la especialidad con asignaturas de ciencias de la educación y con la práctica docente–, cambian las materias de educación que se dictan y se introducen variaciones en la modalidad de la práctica docente.

Estas novedades curriculares<sup>15</sup> van acompañadas de un programa de becas tendiente a situar la carrera de profesorado como una alternativa atractiva y viable para los jóvenes del Interior: 60 becas anuales en cada CERP, destinadas a estudiantes no residentes en la ciudad donde está ubicado el CERP, más 10 becas de almuerzo para estudiantes de dicha ciudad. En particular, se quiere captar a bachilleres con buen rendimiento académico y de condición socioeconómica baja, muchos de los cuales probablemente dejarían de estudiar y se volcarían al mercado laboral –con éxito diverso– si no dispusieran de becas. Éstas cubren el traslado, o la alimentación o el alojamiento de los estudiantes –diferencialmente, según que el estudiante provenga de la ciudad-sede del CERP o de otro punto de la región– y su asignación se realiza teniendo en cuenta la escolaridad de los aspirantes y el nivel social de los hogares de procedencia –medido a través de diversos indicadores. En su gran mayoría, las becas se financian con recursos de la ANEP y las Intendencias del Interior también solventan algunas de ellas. A título de ejemplo, de un total de 328 becas otorgadas en 1999, 276 fueron sufragadas por la ANEP y 52 por las Intendencias del Interior.

En cuanto a los mecanismos de profesionalización previstos en los CERP, cabe mencionar algunos que atañen a los estudiantes y otros a los docentes:

- a) El régimen de estudios a tiempo completo exige a los estudiantes de los CERP una gran dedicación. Éste régimen busca, en principio, elevar la calidad del aprendizaje y facilitar la compensación de las dificultades académicas de origen que pudieran traer los estudiantes –producto de su procedencia social y del hecho de haber realizado sus estudios básicos en establecimientos del interior, que tradicionalmente han registrado desempeños más pobres que los capitalinos.
- b) La formación tiene lugar en grupos pequeños, lo que posibilita una atención más personalizada por parte de los docentes.
- c) La selección de los docentes de los CERP se hace en dos pasos: los candidatos deben pasar primero por un concurso de méritos y prueba de reflexión (escrita y entrevista) para realizar, en una segunda etapa, un Curso de Formación de “Formadores” destinado a actualizar a los participantes en su disciplina y sensibilizarlos respecto a la propuesta de formación de los CERP.
- d) La presencia de “formadores” a tiempo completo es un factor fundamental de profesionalización. De las

40 horas de permanencia en la institución, aproximadamente unas 20 se destinan al dictado de clases y las restantes son para: i) atender consultas de los estudiantes, ya sea individualmente o en pequeños grupos, sobre temas específicos de la carrera o de formación general; ii) coordinar con otros docentes; iii) preparar clases, diseñar material didáctico, corregir, efectuar búsquedas bibliográficas; iv) intervenir periódicamente en la práctica docente desarrollada por los estudiantes en liceos o escuelas técnicas. Así, el ejercicio del profesorado en los CERP supone una modalidad de inserción en la institución radicalmente alejada del estilo “profesor taxi” tan frecuente en Uruguay y otros países de la región, e implica para sus titulares una gran exigencia.

- e) Esta elevada carga horaria concentrada en un establecimiento va acompañada de una remuneración buena o no tan baja y, por tanto, atractiva –en función de los estándares de salarios de los docentes del país. Esto induce un desempeño de alto nivel profesional en la labor de los docentes de los CERP y se espera que repercuta positivamente en la calidad de la enseñanza impartida.

Esta línea de política educativa integra así cambios curriculares, acciones de “discriminación positiva” y “factores de profesionalización” (Fernández Pérez, 1995) en un modelo al que se ha querido dotar de la potencia necesaria para enfrentar la crisis de personal docente que experimenta la enseñanza media uruguaya. De ahí la pertinencia del nombre ‘propuesta sistémica’, que constituye, además, una alternativa creativa<sup>16</sup> que supone una nítida ruptura con las tendencias restauradoras que frecuentemente emergen con fuerza en el sistema educativo.

### III. LOS PROGRAMAS PARA “FORMADORES”

Una de las exigencias que la sociedad plantea a los docentes es la capacidad de seguir aprendiendo e innovando. Desde esta perspectiva, el formador será un profesional que ha firmado un compromiso ineludible con el cambio, es decir, es “un actor” en el escenario de las innovaciones. Aquí radica, precisamente, la motivación que hemos tenido al realizar un estudio de caso sobre los programas de “formadores” que se desarrollaron en el Uruguay entre 1997 y 1999: estudiar el papel de los profesionales de la docencia que denominamos ‘formadores’, analizando especialmente su formación.

La Formación de Formadores es un territorio poco explicado y menos aún explorado. Sucede con este tema lo mismo que ocurre con la enseñanza: la creencia de que lo único que se requiere para enseñar es conocer lo que se enseña, el contenido o la materia que hay que enseñar. Ésta ha sido una creencia muy divulgada, que ha llevado aparejada un déficit de consideración social sobre el valor y la complejidad que la tarea de enseñar representa. Pues bien, parece que para ejercer la función de formador de formadores cualquiera puede valer, con tal de que sea un especialista en alguna disciplina. Nada más alejado de la realidad, como intentaremos demostrar en las páginas que siguen. En ellas presentaremos y analizaremos la puesta en marcha de los Programas de Formación de Formadores para los Centros Regionales de Profesores (CERP) que se realizaron en el Uruguay entre los años 1997 y 1999.

#### 1. Los programas de formación de formadores

Desde el punto de vista metodológico, la investigación que realizamos se basó en el estudio cualitativo de casos, pues nos interesaba captar toda la complejidad del proceso de implementación de un programa en su contexto. Nuestro propósito fue estudiar la implementación de una innovación y su dinámica propia; explotar las significaciones que los formadores atribuyen al proceso de implementación, centrando nuestro estudio en los procesos y las interacciones.

El estudio cualitativo de caso se nutre de un ciclo de recolección de datos por lo que a partir de las preguntas, los objetivos de la investigación, las diversas conceptualizaciones examinadas y nuestro propio conocimiento del lugar establecimos una guía para determinar lo que querríamos estudiar. Esa guía, elaborada para orientar la recolección de datos, fue un instrumento de centralización y delimitación.

Inspirándonos en el agrupamiento que hace Savoie-Zajc (1993) y a partir de la lista de Fullan (1991), seleccionamos cinco categorías de factores para elaborar nuestra guía de recolección. Estas categorías se relacionan con la innovación misma, las redes de comunicación, el tipo y la calidad de los recursos disponibles, el propio proceso de cambio y los factores vinculados con la organización.

A partir de las categorías mencionadas establecimos subcategorías con temas que serían abordados en la recolección de datos. Cada subcategoría comprendía varios temas que emanaban de los escritos examinados y de nuestro conocimiento del lugar. Representamos así en el plano empírico los conceptos correspondientes a las diversas categorías. Esta traducción no tiene solución perfecta; elegimos los temas que nos parecieron más pertinentes y más representativos.

Las categorías, las subcategorías y los temas que alimentaron el proceso de recolección de datos fueron cambiando y evolucionando, pero el haberlos definido con anticipación nos ayudó a orientar la recolección y la organización de los datos con vistas al análisis.

Para analizar los programas de formadores desarrollados en el Uruguay recurrimos al instrumental teórico de Berman y McLaughlin. El interés en utilizar la conceptualización de estos autores reside en la importancia que asignan al subproceso de la puesta en marcha concebido como una “corriente” de acontecimientos y de momentos de toma de decisión; también se ocupan de una serie de factores vinculados al contexto, cuya intervención es fundamental para que se produzca un cambio. Ahora bien, ¿cómo se procedió en el análisis del caso?

Para examinar y analizar los fenómenos asociados a los Programas de Formación de Formadores de los Centros Regionales de Profesores, reagrupamos temas, buscamos las contradicciones existentes entre las percepciones de los diferentes actores sobre un mismo fenómeno, y establecimos asociaciones con elementos conceptuales y teóricos.

En una segunda etapa, clasificamos la “corriente” de los fenómenos asociados al proceso de implementación de los programas de formación, siguiendo la caracterización de los tres subprocesos de Berman y McLaughlin (1977 y 1980) e inspirándonos en los trabajos de Fullan (1991).

Según Fullan (1991), el proceso de implementación de un programa genera una dinámica que afecta al proceso de aprendizaje y resocialización de los participantes durante cierto período. Este proceso hace intervenir la interacción de las personas con vistas a modificar ciertas maneras de actuar. Tanto la naturaleza del programa como la relación que los diversos grupos de actores mantienen con él determinan el proceso de implementación. Este proceso comprende tres momentos decisivos que describieron, entre otros, Berman y McLaughlin (1977 y 1980): la movilización, la puesta en marcha y la institucionalización.

Durante la movilización, la institución se prepara para el cambio y decide introducir la innovación, mientras que en el transcurso de la puesta en marcha, cada individuo de-

sarrolla su percepción del cambio y se apropia de él según sus necesidades y expectativas. Para que sea duradero, ese cambio debe integrarse en la estructura de la organización: es aquí cuando se habla de institucionalización.

Esta conceptualización, con el análisis de los datos que recolectamos en nuestro estudio de caso, nos permitió determinar los rasgos característicos y las principales actividades del proceso de implementación del programa. Trabajamos en un “ir y venir”, en una suerte de dinámica oscilante, durante la cual nuestras propuestas teóricas iniciales se modificaron tras ser confrontadas con los fenómenos y las particularidades empíricas de nuestro caso.<sup>17</sup>

En el *Cuadro 1* se presenta el esquema adoptado para el análisis de los Programas de Formadores.

CUADRO 1. Análisis de los programas de formación de formadores (Uruguay – 1997, 1998 y 1999)

Contexto	Movilización	Puesta en marcha	Institucionalización
INSTITUCIÓN	Introducción Planificación	Programa de formación de formadores	Apoyo institucional
FORMADORES	Apoyo Aceptación	Experiencia de los formadores	Nuevas prácticas de los formadores

Para cada uno de los subprocesos nos planteamos las preguntas ¿cuáles son sus rasgos distintivos, sus actividades principales? No es nuestra intención ahondar aquí<sup>18</sup> en una presentación del estudio de caso realizado, sino compartir algunas de las lecciones aprendidas.

## 2. Algunas interpretaciones: cuando la organización aprende

Los Programas de Formación de Formadores son de una naturaleza tan compleja que sólo pueden ser entendidos si se toma el sistema educativo como una “organización que aprende”. Fullan (1993, pág. 4) afirma que: “el nuevo problema del cambio [...] consiste en saber qué se necesitaría para convertir el sistema educativo en una ‘organización que aprende’, especializada en tratar con el cambio como una parte normal de su trabajo, no sólo en relación con la norma más reciente, sino como una forma de vida”. En esta perspectiva, la imagen de “organización que aprende” puede ayudarnos a interpretar el caso estudiado, porque, como afirman Watkins y Marsick: “en muchos aspectos, ‘organizational learning’ es una metáfora que se emplea para expresar el entender cómo cambian los sistemas” (1993, pág. 118).

Los Programas de Formación de Formadores constituyen un proceso de aprendizaje individual y colectivo a la vez, que tienen como objetivo el desarrollo profesional de los formadores. Como dice Guskey (1995, pág. 119): “considerar el cambio como un proceso que atañe a la vez al individuo y a la organización y que debe adaptarse a las características del contexto ayudará a aclarar los pasos que hay que dar para tener buenos resultados por lo que respecta al desarrollo profesional”.

Veamos, de manera más detallada, cuáles son los aprendizajes relativos a los Programas de Formación de Formadores, tanto en el plano individual como en el colectivo.

## 3. Los aprendizajes individuales

Aunque parezca obvio, es bueno destacar que los Programas de Formación de Formadores están ligados, en gran parte, a lo que hacen o dejan de hacer los individuos que participan en ellos. En el caso estudiado, los formadores hacen la experiencia de la innovación porque ella responde a sus necesidades de actualización disciplinar, de ascenso profesional. Aparece un vínculo claro y preciso entre la aceptación del programa y las necesidades de los formadores. Esta relación entre aceptación y necesidades encuentra elementos explicativos en la teoría de las motivaciones y en la de las necesidades.<sup>19</sup>

Los conceptos de «motivación» y de «necesidad sentida» sirvieron para justificar el fracaso o el éxito de un buen número de innovaciones. El fracaso se explica por el hecho de que los adultos no están suficientemente motivados y porque la innovación no responde a las necesidades reales de las personas a quienes debería servir. En caso de éxito, se atribuye a la motivación y a la innovación la satisfacción de las necesidades que realmente sienten los individuos.

Del amplio corpus teórico, dos tipologías nos parecieron pertinentes para explicar lo que estaba ocurriendo con los formadores en los programas: los tipos de motivación de Houle (1961) y la escala de participación en la educación de Boshier (1985). Según el modelo de Houle, las motivaciones están “orientadas hacia el objetivo”, “orientadas hacia la práctica” y “orientadas hacia el aprendizaje”. La tipología de Boshier comprende seis tipos de motivación: el “contexto social”, el “estímulo social”, el “progreso profesional”, el “servicio a la comunidad”, las “actividades externas” y los “intereses cognoscitivos”.

Los resultados de nuestro estudio de caso nos permiten ver que los formadores se orientan, especialmente, hacia la práctica y hacia el progreso profesional. Esto constituye otro aprendizaje del proceso de implementación en el plano individual. Los formadores aceptan el programa de for-

mación propuesto porque encuentran en él un alto grado de compatibilidad con su práctica profesional y porque constituye un modelo que sirve de ejemplo. En efecto, los individuos aceptan más fácilmente un programa cuando “el proceso de desarrollo profesional [...] refleja la manera de abordar la docencia y el aprendizaje que se recomienda a los docentes, en un proyecto, que adopten en sus propias aulas” (Borko y Putnam, 1995, pág. 58).

La relación directa entre el programa propuesto y la práctica profesional es un aspecto esencial para los formadores. Así lo reconoce Hargreaves : “para la mayoría de los docentes, la cuestión central del cambio es saber si es práctico [...] en los docentes hay un sentimiento muy fuerte de lo que sirve y lo que no; de cuál cambio dará buenos resultados y cuál no; no en abstracto ni como norma general, sino para determinado docente en determinado contexto” (1994, pág. 12).

En el caso analizado, sin embargo, el aspecto práctico del programa de formación implica mucho más que el aprendizaje de nuevos contenidos o nuevos métodos: se asocia a otros factores, entre los cuales figura el desarrollo profesional de los formadores.

El estudio de caso parecería mostrar que los formadores perciben el cambio introducido como un instrumento de fundación de identidad y desarrollo profesional. Para ellos, la formación de docentes solía ser una “simple” ocupación porque ejercen, en primer lugar, otra profesión. Así, en la Universidad o en los Institutos de Formación Docente son, ante todo, docentes en su disciplina.

Como explicamos algunas páginas más arriba, en los Centros Regionales de Profesores los formadores trabajan 40 horas semanales y se dedican exclusivamente a su tarea. La remuneración que reciben (producto de la concentración horaria en un solo centro) es sensiblemente superior a la que recibían previamente. De ahí que, para los formadores, el programa de formación represente no sólo un elemento nuevo que permitirá elevar el nivel de conocimientos, sino también un paso hacia la fundación de una identidad y un desarrollo profesionales. Para construir esta nueva profesión, los formadores necesitan preparación y eso lo perciben claramente. El programa de formación constituye para ellos el instrumento adecuado, en el momento justo.

Los formadores gastan bastante energía en asumir la puesta en marcha del programa, pero ¿a cambio de qué? Esta pregunta nos lleva a pensar que los formadores hacen una especie de trato tácito con las autoridades educativas, por el cual esperan, en el futuro, ocupar cargos creados en el sector de la formación de docentes. Nuestras conclusiones coinciden con las investigaciones de varios autores. Así, Fessler (1995, pág. 171) afirma que “hay factores de la vida personal e institucional que intervienen en el deseo de los docentes de progresar en el plano profesional, lo que los lleva a entablar negociaciones con sus superiores”.

Otros factores intervienen en la determinación del valor que los formadores asignan a la innovación, entre ellos, la certificación del programa. Los formadores participaron en las sesiones de formación dedicando bastante energía y tiempo, aceptando las consecuencias que se generan en sus vidas familiares y profesionales. Durante toda la puesta en marcha del programa esperamos que se produjeran deserciones, pero éstas fueron poco significativas. ¿Cómo explicarlo?

Una respuesta puede ser el valor que los formadores atribuyen a la certificación del programa, aunque ésta se limite a un certificado que atestigua su participación en las sesiones de formación. El pergamino que certifica la participación del formador en el programa tiene valor en la medida en que podría aumentar las posibilidades de conseguir trabajo. Para comprender nuestra interpretación hay que ubicarse en la realidad de la sociedad uruguaya, en la que se conjugan dos fenómenos: bajos salarios de los docentes y población altamente calificada. Los formadores viven una realidad de pluralidad de empleos con un deterioro creciente de las remuneraciones. Por otra parte, viven en una sociedad altamente calificada que tiene la tendencia a acumular certificados para ser competitivo en el mercado de trabajo.

Tomando de nuevo la imagen de la “organización que aprende”, pasaremos a referirnos a los aprendizajes en el plano colectivo.

#### **4. Los aprendizajes del cambio en el plano colectivo**

Los Programas de Formación de Formadores no sólo afectan al individuo que adopta la innovación, sino que constituyen también un fenómeno social que implica aprendizajes de cambios colectivos. En el caso estudiado, las autoridades educativas, los equipos del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente (sede de los programas), los equipos de los Centros Regionales de Profesores y los docentes de los programas realizan aprendizajes a través de sus intervenciones.

Los resultados de nuestro estudio están estrechamente ligados a la intervención sistemática de los coordinadores y equipos de los Centros de Capacitación y Perfeccionamiento Docente durante la preparación y la puesta en marcha del programa. Las autoridades educativas confían en la competencia técnica de dichos equipos y asumen que el programa tendrá éxito debido a la intervención de estos especialistas. A partir de ahí, se ve sólo “beneficio” durante el desarrollo del programa. Es lo que llamamos “ilusión colectiva”.

Poco importa la marcha del proceso de implementación del programa; las autoridades hacen de cuenta que los problemas no existen. Hemos encontrado teorías que explican la manera de organizar nuestros resultados. Así, en el campo de la psicología social cognoscitiva figura el concepto de “justificación del esfuerzo” (véase Frei *et al.*, 1974). Para justificar los esfuerzos realizados, se “ven” más resultados que los que existen objetivamente.

Volvamos a la imagen de la “organización que aprende” como una metáfora que sirve para comprender los Programas de Formación de Formadores. Si consideramos que la organización aprende a partir de los aprendizajes individuales y colectivos que resultan de los Programas de Formación de Formadores, también tenemos que mencionar que hay otros aprendizajes que son el fruto de la dinámica generada por la intervención de una red de factores interactivos.

#### **5. Los aprendizajes resultantes de la dinámica de la formación**

Si hubiera que resumir en dos palabras la dinámica resultante de los Programas de Formación de Formadores, lo

haríamos con la fórmula “expansión y aminoración” (Vallant, 1998). La *expansión* es el principio interno que permite que una innovación, una vez propuesta, se implante y se extienda. La *aminoración* designa las inevitables resistencias que provoca toda innovación en los beneficiarios y en su medio.

Nuestros resultados muestran que los Programas de Formación de Formadores nunca se estabilizan en una línea recta: suben y bajan, en marcada oscilación. El proceso se frena o adelanta, se difunde o se detiene. Ésa es su propia naturaleza. En el caso estudiado, la dinámica interna de los programas de formación pasó de su “expansión” a su “frenada” según los momentos y la intervención de diversos factores.

La idea del programa no cesó de propagarse desde el Director Nacional de Educación Pública y las autoridades del CODICEN, quienes difundieron, en primer lugar, los Programas de Formación para Formadores. La innovación progresó y ganó adeptos en los equipos del Programa MESyFOD<sup>20</sup>, del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, así como de las direcciones de los Centros Regionales de Profesores. El discurso de las autoridades de educación sobre la necesidad de formar formadores es bien recibido, precisamente, por los formadores, a juzgar por su participación en los programas. Pero si la idea de la innovación “prende” es, entre otras cosas, debido a factores que favorecen su expansión. La atmósfera del contexto favorecía el proceso.

Varios estudios sobre los factores que influyen en la puesta en marcha de los programas de formación confirman nuestras interpretaciones: para Fullan (1991) el apoyo de la institución y la intervención de los agentes de cambio se consideran factores claves del proceso de implementación; Messina (1997), por su parte, subraya la influencia de la atmósfera cultural que crea presiones particulares en favor del cambio; Havelock (1976) enuncia la importancia de la claridad de los objetivos que persigue la institución.

Junto a los factores que intervinieron en favor de la expansión de la innovación, aparecen los que actúan en el sentido de una aminoración o freno. Estos factores aparecen asociados a los plazos previstos para la puesta en marcha del programa. Los formadores no tienen tiempo para hacer las lecturas recomendadas y reclaman más tiempo para reflexionar y trabajar en grupo. Sin embargo, los problemas asociados al factor “tiempo” varían según el grupo estudiado. Para los coordinadores de los cursos y los equipos de especialistas lo esencial es el respeto del tiempo reservado para cada actividad. Los formadores participantes en los cursos, en cambio, viven en situaciones de estrés ante las exigencias de tiempo del programa.

Las investigaciones de algunos autores corroboran nuestras interpretaciones. Así, Hargreaves (1994, pág. 105) esboza dos categorías de tiempo: el tiempo fijo, *objetivo*, técnico-racional de los administradores y los innovadores; el tiempo vivido, *subjetivo* y fenomenológico de los docentes. Los administradores y los innovadores son, según esta opinión, los guardianes del tiempo “objetivo”. En este respecto, anota Werner, “los documentos del programa y las estrategias para su aplicación, junto con la organización de la institución, adoptan una noción de tiempo que es objetiva, racionalizada y administrativa.

De este modo, la aplicación sigue el tiempo objetivo, no sólo porque lo marca el reloj del aula sino también por la estructura del nuevo programa” (1988, pág. 94).

Por lo que respecta a los docentes, Hargreaves piensa que “en el contexto de la innovación, los docentes se sienten presionados y ansiosos debido a las exigencias excesivas en materia de tiempo y también culpables y frustrados porque están llevando a la práctica el nuevo programa con menos rapidez y eficiencia que lo que requiere el tiempo administrativo” (1994, pág. 101).

Los trabajos de Hargreaves y Werner se fundamentan en la realidad del sistema escolar, pero podemos transferir estas ideas al contexto de la educación superior que nos ocupa. Los coordinadores y los equipos del Centro de Capacitación se sitúan, durante toda la puesta en marcha de los programas, como guardianes del tiempo objetivo, mientras que los formadores se sienten frustrados porque no pueden asumir las exigencias de tiempo que el programa solicita.

Según hemos explicado más arriba, la dinámica de la puesta en marcha de los Programas de Formación de Formadores para los Centros Regionales de Profesores se sitúa entre dos polos: la expansión y la aminoración. Estas fuerzas de cambio pueden constituir un obstáculo o bien favorecer el proceso de implementación, de acuerdo al contexto dado. Cuanto más factores intervengan en favor de la expansión, más posibilidades de éxito tendrá el proceso de implementación.

En nuestro caso, la puesta en marcha de los Programas de Formación de Formadores avanza a partir de una red de factores interactivos de un medio dado, con altos y bajos, acuerdos y conflictos, factores favorables y resistencias. Pero, sobre todo, este proceso adquiere su sentido a través de los aprendizajes que logra el formador cuando el programa representa un cambio con respecto a su manera de proceder corriente.

#### IV. LOS DESAFÍOS

La formación docente ha sido en las últimas décadas la “Cenicenta” de la educación latinoamericana debido, en parte, a su bajo estatus social y a la pésima remuneración de maestros y profesores. ¿Cómo transformar esta situación? Como lo indicamos en los primeros párrafos de este trabajo, las respuestas no son únicas. En la formación de docentes no hay itinerarios rígidos ni uniformes, hay una gran complejidad. La innovación “C.E.R.P” y los Programas de Formación de Formadores nos han confrontado con esa complejidad en donde confluyen variables políticas, culturales, económicas, sociales y pedagógicas.

Si bien es relativamente fácil realizar diagnósticos sobre lo que sucede en las instituciones formadoras de docentes, no es igualmente fácil concretar propuestas que puedan traducirse en prácticas que sean a su vez apoyadas por reformas de política y de administración. El caso del Uruguay muestra que es posible repensar y desarrollar nuevos proyectos de formación de profesores en plazos relativamente cortos. Aunque quizá sea demasiado prematuro evaluar resultados, el país tiene ya una serie de desafíos para los próximos años.

Un primer desafío que tiene el país por delante es de índole estrictamente cuantitativa. De acuerdo al modelo de proyección de los egresos de docentes incluido en un

estudio reciente (Mancebo *et al.*, 2000b), partiendo de una proporción de docentes titulados del 20% en el interior en 1995, la proyección de egresos de los centros de formación del personal docente permite inferir que en el año 2004 se alcanzaría en dicha región una tasa de docentes titulados de 39% y en el año 2009 se alcanzaría el 100% ó más de la titulación en sólo tres asignaturas en el interior.<sup>21</sup>

De lo anterior se infiere que, de mantenerse las actuales tasas de matrícula y titulación y si no se revitalizan otras vías de formación inicial, la implementación de los CERP permitirá aumentar el número de profesores de nivel medio, pero no llegará a solucionar completamente el serio problema del déficit de docentes formados que enfrenta el país. Esto es particularmente preocupante porque Uruguay ha vivido en las últimas décadas una fuerte expansión de su enseñanza media, pero aún le queda un largo camino por recorrer hasta lograr el acceso universal a la enseñanza media.

Un segundo desafío consiste en consolidar el Proyecto CERP en distintos niveles: académicamente, porque corresponde a una reflexión sobre el currículo a la luz de la experiencia recogida en estos cuatro años; en tecnologías de la enseñanza, porque hay que enriquecer las bibliotecas, hemerotecas, videotecas y también aumentar la dotación de equipos de informática disponible para profesores y alumnos; institucionalmente, porque una vez transitada la dura etapa fundacional, podrían integrarse al ámbito de una dirección de formación renovada.

El tercer desafío se centra en el desarrollo del IPA como centro de nivel terciario que atiende simultáneamente varias dimensiones: el desarrollo profesional de sus formadores, la gestión académica y administrativa, la implantación de políticas de atracción de jóvenes capaces hacia la carrera, el desarrollo curricular. Abordar este último plano supone una labor particularmente compleja porque, hoy por hoy, son múltiples las tensiones que emergen en el proceso de diseño e implementación de un currículo de formación docente (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997): supone ponerse de acuerdo sobre la naturaleza de los saberes requeridos en una actividad como la docente, que ha cobrado gran complejidad; implica dirimir qué peso asignar a la teoría y a la práctica, a la formación general y a la específica, a la investigación, así como definir qué tipo de formación didáctica se enfatizará; requiere el diálogo entre tradiciones de formación docente que, frecuentemente, aparecen en contraposición.

En cuarto término, la formación del personal docente debe afrontar el desafío del conocimiento en dos coordenadas: es preciso avanzar en el conocimiento de las experiencias de formación del personal docente en otros países para ganar en la visualización de nuevas alternativas, por una parte, y también hay mucho que investigar rigurosamente en nuestra propia realidad, por la otra. De la extensa lista de preguntas que esperan respuesta cabe mencionar sólo algunas: ¿quiénes son los formadores de nuestros docentes en todas las instituciones?, ¿a qué tradiciones de la formación docente adscriben?, ¿quiénes son los estudiantes de profesorado en los IPA e IFD?, ¿qué problemas enfrentan nuestros profesores “noveles” en el ejercicio de la profesión docente?, ¿cuál es la naturaleza de la orientación que brindan los profesores mentores –‘adscriptores’,

en la terminología uruguaya?, ¿qué virtudes y qué dificultades presenta la práctica docente en el modelo CERP y en el IPA?, ¿qué metodologías de enseñanza priman en los centros de formación docente?, ¿cómo aprenden los futuros docentes uruguayos?

Esperamos que el estudio de los Centros Regionales de Profesores y de los Programas de Formación de Formadores que aquí se ha presentado haya despertado en el lector nuevas interrogantes sobre los fenómenos que nos preocupan y que tal las enseñanzas de Khun haya alimentado “el cambio de formulación de preguntas y de respuestas, mucho más que descubrimientos empíricos nuevos” (1994, pág. 217).

#### Notas

1. Pueden reconocerse aquí dos grandes tendencias: la primera analiza las condiciones de escolarización de los futuros formadores y la segunda estudia los aspectos organizacionales de la formación del docente.
2. El mejoramiento de la calidad de la educación, el avance en términos de equidad y la modernización de la gestión fueron los restantes tres grandes objetivos de la reforma liderada por el profesor Germán Rama.
3. Los históricos Institutos Normales (IINN), creados a lo largo del siglo XX, pasaron a denominarse Institutos de Formación Docente (IFD) en 1977, justamente cuando albergaron, junto a la carrera de magisterio, la de profesorado.
4. Entre 1979 y 1984 hubo un programa privado de formación de profesores en el Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras, antecedente histórico de la actual Universidad Católica del Uruguay.
5. En el escenario de las reformas de la formación del personal docente, Diker y Terigi distinguen diversas modalidades en este desplazamiento: traspaso de las carreras hacia las universidades, combinación de las universidades con los institutos normales, combinación con división de tareas, e importación del modelo académico e institucional de las universidades por parte de los institutos normales (1997, pág. 184).
6. Concordamos con Davini sobre la fertilidad del concepto de «tradición» en la formación del profesorado: “Entendemos por ‘tradiciones’ en la formación de los docentes las configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (Davini, 1995, pág. 20).
7. Esto contribuye a explicar el establecimiento en 1999 de un Instituto Normal Experimental de la costa –con un plan específico– y la revisión del Plan 1992 emprendida en la última etapa de la Reforma Educativa con vistas a la elaboración de un nuevo plan de estudios, cuya aplicación comenzó en abril del 2000 en los primeros años de la carrera de magisterio en todo el país.
8. En palabras de Vilaró (1999, pág. 288): “[El modelo IPA] se compadecía con una concepción que apostaba a una elite de docentes titulados que debían operar en la Enseñanza Secundaria como guías y factores de cambio en un cuerpo docente mayoritariamente conformado por autodidactas [...]. La apuesta sobre que los egresados del IPA, con una formación de elite, pudieran arrastrar hacia arriba la performance del cuerpo docente de Secundaria fracasó”.

9. “El IPA posee un currículo que arrastra un atraso de décadas (hecho que, en algunos casos, es salvado por la solvencia del formador), que se ha ‘naturalizado’ y que tocarlo o pretender modificarlo se aprecia o se siente por sus docentes y también por sus egresados, como violador de su propia identidad” (Vilaró, 1999, pág. 298).
10. Esto no significó la ausencia del área de Ciencias de la Educación (Teoría de la Educación, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, a título de ejemplo), pero en el “currículo en acción” siempre se asignó menor importancia a las asignaturas de esta área.
11. Los IFD están ubicados en todas las capitales departamentales, a excepción del departamento de Colonia—donde hay un IFD en Carmelo y Rosario, no en la ciudad de Colonia—y en el departamento de Canelones—en el que hay tres IFD, en tanto que al localizado en la capital departamental Canelones se suman los de San Ramón y Pando.
12. En el período 1995-1999, el CODICEN resolvió una “asimilación” de las asignaturas de Ciencias de la Educación del Plan 86 de profesorado con las correspondientes al Plan 92 de magisterio. Quedaron exceptuadas de este régimen—y, por tanto, de la posibilidad de cursado “presencial” en el IFD departamental—epistemología y sociología de 1<sup>er</sup> año, que pasaron al régimen de “libres”.
13. Profesorado de astronomía; biología; dibujo y comunicación visual; educación cívica, derecho y sociología; filosofía; física; francés; geografía; historia; idioma español; inglés; italiano; literatura; matemática; educación musical; química y formación de adscriptos.
14. Cuatro horas semanales de inglés y cuatro de informática en el 1<sup>er</sup> año, dos horas semanales de inglés y cuatro de informática en el 2<sup>o</sup> año.
15. Este artículo aspira a mostrar el perfil de los modelos CERP e IPA y no a contrastarlos exhaustivamente, para lo cual habría que considerar otras dimensiones, tales como: los fines de cada institución, sus candidatos, el perfil curricular de su profesorado, los contenidos (teóricos y efectivamente transmitidos), los métodos de enseñanza, la dimensión “tiempo”, el ambiente, las regulaciones que pesan sobre cada centro, los recursos disponibles, la evaluación, el impacto de cada programa (Marcelo, 1995, pág. 246).
16. Cabe aquí citar las palabras de Claudio de Moura Castro, profundo conocedor de la situación de la región: “Este programa de formación de profesores trae un soplo de aire fresco a un terreno plagado por el conservadurismo y empantanado por el anquilosamiento político e ideológico” (en Wettstein-Vaillant, 1999, pág. 75).
17. Una frase de Miles y Huberman (1994, pág. 240) resume la manera en la que hemos procedido: “todos debemos aplicar marcos conceptuales al trabajo cotidiano para hacerlo inteligible. Pero todos tenemos igualmente necesidad de una experiencia para organizar las características de aquél de manera significativa”.
18. Una presentación detallada del estudio de caso presentado se encuentra en la publicación *¿Quién educará a los educadores?* de Carlos Marcelo García y Denise Vaillant, editado por ANEP-AECI (2000).
19. En Bhola (1989) se encuentra una buena síntesis de estas teorías.
20. Programa de Modernización de Enseñanza Secundaria y Formación Docente.
21. Como ejercicio se realizó una simulación con un escenario alternativo, suponiendo una tasa de egreso sobre la matrícula en Montevideo similar a la observada en los CERP. Ello dio como resultado una tasa de titulación de 65% en Montevideo en 2004, frente a 49% para el mismo año en el año base, sobrepasando tres asignaturas el 100% de la titulación.

## Referencias

- Angulo, V., (comp.). 1988. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alicante (España), Marfil.
- Avalos, B. 1996. Caminando hacia el Siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe. *Boletín del Proyecto Principal de Educación* (Santiago, UNESCO-OREALC), n° 41.
- Berman, P.; McLaughlin, M. 1977. *Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA, Rand Corporation.
- . 1980. Factors affecting the process of change. En: M. Milstein (comp.). *Schools, conflict and change*. Nueva York, Teachers College Press.
- Bhola, H.S. 1989. *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Paris, UNESCO/BIE.
- Borko, H.; Putman, R. 1995. Expanding a teacher's knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development. En: Guskey, T.; Huberman, M. (comps.). *Professional development in education*. Nueva York, Teachers College Press.
- Boshier, R. 1985. Conceptual framework for analyzing the training of trainers and adult educators. *Convergence: international journal of adult education* (Toronto), vol. 17, n° 3-4.
- Davini, M. 1995. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Diker, G.; Terigi, F. 1997a. Ejes para el análisis de las políticas de transformación de la formación docente. *Novedades educativas* (Buenos Aires), n° 79.
- . 1997b. El anclaje institucional de la formación docente. *Novedades educativas* (Buenos Aires), n° 82.
- . 1997c. Reforma vs. transformación en las instituciones de formación docente. *Novedades educativas* (Buenos Aires), n° 83.
- Feiman-Nemser, S.; Buchmann, M. 1988. Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación de profesorado. En: V. Angulo (comp.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alicante (España), Marfil.
- Fernández Pérez, M. 1995. *La profesionalización del docente*. Madrid, Siglo XXI.
- Fessler, R. 1995. Dynamics of teacher career stages. En: Guskey T.; Huberman, M., (comps.). *Professional development in education*, págs. 171-92. Nueva York, Teachers College Press.
- Frei, G., et al. 1974. *La relation pédagogique*. Neuchâtel, Éditions de la Baconnière.
- Fullan, M. 1993. *The change forces*. Londres, Falmer Press.
- . 1991. *The new meaning of educational change*. Nueva York, Teachers College Press.
- Guskey, T. 1995. Professional development in education: in search of the optimal mix. En: Guskey, T.; Huberman, M., (comps.). *Professional development in education*. Nueva York, Teacher College Press.
- Guskey, T.; Huberman, M. (comps.). 1995. *Professional development in education*. Nueva York, Teachers College Press.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teacher, changing times: teacher's work and culture in the postmodern age*. Nueva York, Teachers College Press.
- Havelock, R. 1976. *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, The University of Michigan, Center for Research On Utilization of Scientific Knowledge, Institute for Social Research.
- Houle, C.O. 1961. *The inquiring mind*. Madison, WI, University of Wisconsin Press.

- Khun, T.S. 1994. *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- Mancebo, M.E. 2000a. Las políticas de formación docente en Uruguay en perspectiva comparada. *Revista políticas sociales* (México) (en prensa). (Ponencia presentada al Seminario "El ciclo democrático de la reforma del Estado en Uruguay. 1985-1999", Montevideo.)
- Mancebo, M. E. et al. 2000b. *El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector*. Washington, DC, Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- . 1998. La formación inicial de docentes en Uruguay: orígenes y modelo. En: Organización de los Estados Iberoamericanos. *Una educación con calidad y equidad*. Madrid, OEI.
- Marcelo García, C. 1995. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB-Poblagrafic S.L.
- Messina, G. 1997. Cómo se forman los maestros en América Latina. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (Santiago, UNESCO-OREALC), n° 43, págs. 56-76.
- Miles, M.B.; Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Londres, Beverly Hills, CA, Sage Publications.
- Milstein, M., (comp.). 1980. *Schools, conflict and change*. Nueva York, Teachers College Press.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. 1994. *Quality in teaching*. París, OCDE.
- Popkewitz, T. 1990. *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica*. Valencia (España), Universitat de Valencia.
- Savoie-Zajc, L. 1993. *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal, Éditions Logiques.
- Vaillant, D. 1998. *Le processus d'implantation d'une innovation: vers la construction d'une interprétation*. Québec, Éditions de la Formation.
- Vaillant, D., Marcelo García, C. 2000. *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la Formación de Formadores*. Montevideo, Productora Editorial, ANEP-AECI.
- Vilaró, R. 1999. *Todo por la educación pública*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- Watkins, K.E.; Marsick, V.J. 1993. *Sculpting the learning organization: lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Werner, W. 1988. Program implementation and experienced time. *Alberta journal of educational research* (Edmonton), vol. 2, n° 34.
- Wettstein, G.; Vaillant, D. 1999. *Centros regionales de profesores: una apuesta al Uruguay del siglo XX*. Montevideo, Editorial Fin de Siglo.
- Zabalza Beraza, M.A. 1989. Teoría de las prácticas. En: *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago de Chile, Tórculo.