

SEMINARIO SOBRE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA
"TRANSFORMACIÓN E INNOVACIÓN, LOS SENDEROS DEL CAMBIO"
MAR DEL PLATA, 1-09-2000
LA PLATA

LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE DOCENTES EN URUGUAY:
LECCIONES APRENDIDAS
DENISE VAILLANT¹

1. Presentación

En América latina, los profesores de todos los niveles educacionales tienen pocos incentivos para el desarrollo profesional. Un tercio de los docentes de la región carece de certificados o de grados profesionales². Estas condiciones se deben, en parte, a limitaciones financieras. Pero también se deben a un sistema educacional que pone más énfasis en expandir la matrícula que en fortalecer el rol profesional de los profesores. La expansión masiva de cargos docentes, durante los últimos cuarenta años, ocurrió sin que existieran los recursos necesarios para establecer y mantener la calidad de la enseñanza. Los bajos salarios y las condiciones precarias han empeorado particularmente el reclutamiento de nuevos profesores. La investigación reciente sugiere que aquellos que entran a programas de formación docente tienen desempeños académicos relativamente bajos.

Una encuesta realizada en seis países latinoamericanos³, reveló bajos niveles de satisfacción y prestigio, y pocos incentivos para la excelencia. La escasa atención dedicada a la formación y capacitación de los profesores se ha convertido en el principal factor que incide en la baja calidad de la educación en América Latina. Los principales incentivos para el perfeccionamiento docente (salarios adecuados, perfección, evaluación periódica y rigurosa y exámenes competitivos para ingresar) se aplican raramente.

La formación docente ha sido en las últimas décadas la "Cenicienta" de la educación latinoamericana debido en parte a su bajo status social y a la pésima remuneración de maestros y profesores. ¿Cómo transformar pues esta situación? La respuesta más obvia parece ser la mejora de los salarios, aunque esta no es la única contestación posible. Hay otras maneras de fortalecer el status profesional de los docentes y de aumentar la capacidad de atracción de la carrera docente con la instalación de los centros de formación inicial en edificios adecuados, con equipamientos apropiados, con sistemas de incentivos para el ingreso a la carrera, facilitando el contacto con los centros académicos de excelencia en el ámbito internacional...

¹ E-mail: defe@adinet.com.uy

Las opiniones vertidas en este artículo son personales y no comprometen a las instituciones en las que se desempeña.

² Según datos del Banco Mundial (World Bank:1993).

³ Schiefelbein et al. (1994) desarrolla ampliamente este tema.

Entre los múltiples caminos posibles y las innovaciones generadas para mejorar la situación de los docentes en América latina, presentamos en este artículo las lecciones aprendidas a partir del caso del Uruguay. Mi país con su pequeña escala, difícilmente puede llegar a ser modelo para un país como la Argentina. Sin embargo, esa pequeña escala le da la ventaja de poder desarrollar en tiempo relativamente corto, ideas e innovaciones para los países de la región.

2. ¿Por qué transformar la formación inicial y continua de docentes en Uruguay?

Las acciones de transformación emprendidas por A.N.E.P.⁴ en formación inicial de docentes, se originan en el proceso de desprofesionalización del cuerpo de profesores de Enseñanza Media asociado, entre otras cosas, a la baja titulación de los Institutos de Formación Docente y a las altas tasas de retiros⁵, así como también en el explosivo crecimiento de la matrícula escolar en la Enseñanza Media en el Uruguay⁶.

La política de universalización⁷ que declaró obligatorios los tres primeros años de la enseñanza media tuvo un efecto muy importante ya que marcó la incorporación de un gran número de estudiantes a la educación básica, tanto en la enseñanza técnico profesional como en la enseñanza secundaria. Dicha ley se manifestó propiamente a partir de 1985 con el retorno del país a la democracia. Se registra entonces el ingreso de una nueva población estudiantil al sistema educativo formal especialmente en el ámbito de Secundaria. Como ilustración, considérense que en el Uruguay durante la década de los sesenta, la enseñanza secundaria presentaba tasas de cobertura de entre el 15 y el 18% (en estudiantes de entre 12 y 17 años) mientras que a principios de la década de los noventa habían alcanzado porcentajes del orden del 75 al 80%. Este hecho plantea importantes desafíos a los sistemas de educación Secundaria, diseñados varias décadas atrás para un estudiante "promedio" de clase media con un determinado nivel cultural.

La avalancha sobre el sistema educativo de Enseñanza Media se tradujo en una alta tasa de crecimiento, una feminización de los efectivos y una expansión horizontal de los servicios educativos en el territorio nacional, llegando a localidades urbanas de segundo y de tercer grado con todo lo que esto implica en cuanto a la escasez de recursos humanos docentes.

La información del censo de docentes realizado en 1995 reveló en Uruguay importantes carencias en cuanto a la titulación de los docentes que dictan clases en Educación Media. Según datos del mencionado censo, Montevideo cuenta con 44 a 45 % de profesores diplomados mientras que el conjunto de los 18 departamentos restantes, cuenta con un 20%, de docentes titulados situándose el porcentaje nacional en un 30%.

4 Aclaremos que en el Uruguay de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) depende la totalidad del sistema educativo (preescolar, primario, primer y segundo ciclo de enseñanza media) así como la formación inicial y en servicio de maestros, profesores, directores y supervisores. El Ministerio de Educación es extremadamente atípico y paradójicamente no tiene atribuciones jerárquicas directas sobre el funcionamiento de la educación, que está a cargo de dos entes autónomos: la ANEP y la Universidad de la República.

5 El promedio de egresos de Profesores de Enseñanza Media entre los años 1996-1998 es de 212 al año, mientras que se estima que se necesitan aproximadamente 650 docentes para compensar los retiros anuales.

6 Sobre la situación del cuerpo docente de Enseñanza Media veáse La Reforma de la Educación. Documento V: "Docentes de Secundaria. A un año del censo de 1995".

7 En 1973.

Existen áreas especialmente críticas como Matemática en la que el porcentaje en el interior del país desciende al 7,1% de docentes titulados. Algo mejor es la situación en Ciencias de la Naturaleza con un 18 % de los docentes titulados, mientras que los porcentajes para Lengua y Literatura y Ciencias Sociales llegan a 32,2% y 37,45 respectivamente⁸.

El problema de la ausencia de un cuerpo de docentes con niveles aceptables de formación específica afecta en forma mucho más crítica al interior del país que a Montevideo. La creación de los Centros Regionales de Profesores (CE.R.P.) apunta, precisamente, a revertir dicha situación.

3. Una innovación en marcha: los Centros Regionales de Profesores (CE.R.P.)

Los Centros Regionales de Profesores (CE.R.P.), responden a una estrategia de descentralización en formación inicial de profesores habiéndose inaugurado los dos primeros durante el año 1997 (Litoral y Norte), un tercer Centro en 1998 (Este), el CE.R.P. del Sur y el CE.R.P. del Suroeste en 1999 y el CE.R.P del Centro en el año 2000, cubriéndose así todo el territorio nacional. Dichos centros constituyen establecimientos de Educación Terciaria de muy alto nivel académico localizados en centros urbanos de menor escala demográfica y de reducida diferenciación cultural, destinados a formar profesores para Educación Secundaria y Educación Técnica en las carreras de: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias de la Naturaleza (menciones Biología, Física y Química), Ciencias Sociales (menciones Historia, Geografía y Sociología) e Inglés⁹.

La propuesta curricular de los Centros Regionales parte de las grandes áreas de conocimiento en Primer Año para abrirse en 2o. y 3er año a la especificidad de cada carrera. En el 1er año se abordan áreas de conocimiento comunes y a partir del 2do y 3er año se trata más específicamente los saberes vinculados a cada especialidad.

La formación de los futuros profesores se articula en torno a los aspectos propios de la especialidad elegida pero también se relaciona con el campo de Ciencias de la Educación y de Práctica Docente e incluyen bloques de aprendizaje destinados a desarrollar capacidades específicas necesarias para el ejercicio docente tales como inglés o manejo de recursos informáticos.

Uno de los ejes principales en la propuesta de los (CE.R.P.) es la relación horas-duración de la formación. Se aumenta el número de horas de clase y se disminuye la cantidad de años de formación con relación a las instituciones tradicionales de formación inicial de docentes en el país.

Los CE.R.P. conforman unidades académicas de fuerte concentración horaria. Las jornadas semanales son de 40 horas reloj con clases de asistencia obligatoria de lunes a viernes. El total de horas reloj anual -sobre la base de 35 semanas a 40 horas de clase por semana- es de 1.400 horas reloj. La duración del plan de estudios es de 3 años con una totalidad de 4.200 horas reloj entre clases recibidas y labor de práctica docente.

8 Para el cálculo del porcentaje de docentes titulados en Lengua y Literatura se toma a los docentes titulados de Idioma Español y Literatura, para Ciencias de la Naturaleza se registra los profesores de Biología, Física y Química y para Ciencias Sociales se contabiliza los docentes de Geografía, Historia y Educación Social y Cívica.

9 La carrera de inglés comenzó en el año 1999 en los CE.R.P del Sur y Suroeste.

Las jornadas semanales de 40 horas determinan una dedicación exclusiva de los estudiantes a los estudios. Se establece así, un sistema de educación de tiempo completo en el ámbito superior, en un intento muy claro por lograr la excelencia

Es con el ánimo de tener estudiantes de tiempo completo que la formación inicial de docentes se realiza en Centros Regionales, no en Centros de una sola ciudad. La competencia histórica entre todas las ciudades del Uruguay por tener, cada una de ellas, primero una escuela y luego un liceo, es una competencia insensata en un país pequeño, con apenas 3.200.000 habitantes y ninguna ciudad -salvo Montevideo- con más de 100.000 habitantes.

La creación de los CE.R.P. solamente cobra significación a escala regional y para viabilizarlo se cuenta con un Programa de becas. Dicho Programa está destinado a atraer a futuros docentes egresados de la educación media con una historia de buen rendimiento escolar y con dificultades económicas que les impiden el acceso a la educación superior. El programa financiero prevé el otorgamiento de 60 becas anuales a estudiantes no residentes en la ciudad en la que se asienta el CE.R.P. y 10 becas de almuerzo para estudiantes locales. La matrícula máxima prevista que se puede recibir en cada generación CE.R.P. es de 160 alumnos por lo que el máximo teórico de matrícula es de 480 estudiantes y 180 becas totales. El logro del programa ha sido posible también por la colaboración de las intendencias que han facilitado locales para el alojamiento y han contribuido con becas para ampliar el cupo de estudiantes de sus respectivas municipalidades.

El Programa de becas cubre el traslado, la alimentación y el alojamiento, de manera de cubrir todos los problemas de subsistencia que puedan tener los estudiantes de la región. La intencionalidad social es clara: se pretende reclutar jóvenes con independencia de su nivel de ingreso, capturando los más valiosos recursos humanos para los sistemas educativos.

El carácter regional del CE.R.P. determina en parte su estructura de costos, al requerir una serie de gastos en becas e instalación de docentes que no están presentes en las otras opciones de formación docente. El 46% de los costos operativos del CE.R.P. se destinan a salarios para los formadores, el soporte administrativo y la dirección. El 54% restante se destina a las becas de alojamiento, comida y transporte de los y a los gastos de instalación de los docentes que no viven en la región y gastos de funcionamiento.

Los costos de manutención de estudiantes varían dependiendo si los centros cuentan o no con instalaciones para alojar a los estudiantes. Para abaratar en el futuro los costos, se encuentra en marcha un plan de obras que permita a los CE.R.P. contar con instalaciones propias.

Otro de los puntos nodales en los CE.R.P es la presencia de formadores a tiempo completo, con una dedicación de 40 hs. semanales, de las cuales no menos de 20 son horas de docencia directa. Las 20 horas restantes están dedicadas a otras formas de docencia y actividades, entre las cuales deben mencionarse: horas de consulta a los estudiantes, orientación de estudios; coordinación de una carrera o área o actividad; coordinación con los centros educativos para la realización de la Práctica Docente; participación en equipos técnicos que van a dar apoyo pedagógico a los centros educativos y/o actualización a profesores en servicio.

Los docentes de los CE.R.P. son seleccionados a partir de un llamado a aspirantes y luego de haber participado del curso de Capacitación de Formadores, realizado

anualmente en el Centro de Formación y Perfeccionamiento Docente de la A.N.E.P.. Al presente ya se desarrollaron cuatro cursos desde 1997.

La propuesta de los CE.R.P. con becas, profesores bien remunerados y tiempo completo, ha registrado un nivel escaso de deserción. En la mayoría de los países, el tema de maestros y profesores, sus sueldos y su capacitación constituye un círculo vicioso que tiene como consecuencia la existencia de educadores con formación insuficiente, reclutados de un fondo común de estudiantes de actuación mediocre. Hay escasa motivación para hacer profesorado, debido a la baja remuneración inicial. Por lo tanto, la deserción durante el curso es alta, volviendo así prohibitivos los costos de preparar profesores. El diseño de los nuevos centros trata de romper con este círculo vicioso y permite generar y alimentar reflexiones sobre las transformaciones en la formación inicial de docentes.

4. Lecciones aprendidas

La formación inicial y continua de docentes en el Uruguay se ha diversificado sensiblemente desde 1997 ya que por un lado tenemos las tradicionales instituciones de formación inicial de docentes y por otro las nuevos CE.R.P. La estrategia de cambio "bypass"¹⁰ adoptada ha llevado a una cohabitación que no va sin dificultades pero que dinamiza al mismo tiempo las instituciones formadoras creando un saludable espíritu de emulación y competencia.

La "innovación-CE.R.P." ha contribuido a mejorar el sistema de formación inicial y continua existente en Uruguay en función de una política educativa fundada en la calidad y la equidad de la educación, la modernización de la enseñanza, la revalorización social y cultural de las tareas docentes y los cambios curriculares que se están implementando en la Enseñanza Media.

Si bien es relativamente fácil realizar estudios 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 políticas y de administración. El caso de Uruguay muestra que es posible repensar y desarrollar nuevos proyectos de formación de profesores en plazos relativamente breves.

¿Cuáles son las lecciones aprendidas a partir de la "innovación CE.R.P."?

Una de las principales lecciones aprendidas, tiene que ver con la necesidad de ofrecer a los docentes programas que rompan con la disociación existente entre el modelo de enseñanza ideal y lo que es el verdadero desempeño en clase.

Buena parte de las evaluaciones que realizamos sobre los programas de formación inicial de docentes (en los CE.R.P.) y sobre los distintos programas de formación continua desarrollados en el Uruguay a partir del año 1995, revelan la falta de adecuación de algunos programas a las necesidades reales de docentes y futuros docentes. Los docentes manifiestan su total acuerdo con lo que exponen en los cursos de capacitación formadores y panelistas, pero también afirman que al llegar al aula, la realidad es otra. No encuentran a menudo, un modo de aterrizar las propuestas teóricas al desempeño real en las aulas.

En algunas evaluaciones de cursos, los docentes dicen que mientras que en los cursos de formación inicial y continua se encuentran confrontados con profesores y

10 Es decir que se crean instituciones nuevas en lugar de cambiar las existentes

formadores con un discurso abierto y receptivo a las nuevas tendencias educativas, en los centros educativos, deben convivir con maestros y profesores que reproducen tradicionales formas de enseñar. Las ideas erróneas, los modelos que ellos poseen respecto a la enseñanza difícilmente los pueden cambiar a través de "los cursos técnicos de capacitación".

Otra de las lecciones aprendidas refiere a que las propuestas programáticas en la formación inicial y continua de docentes deben tener un énfasis en lo esencial. Con esto queremos decir que la proliferación actual de conocimientos, lo que un docente debe saber hoy, lleva a cuestionar los criterios de selección de los contenidos que es posible desarrollar en los programas de formación inicial y continua.

¿Es posible que en los programas de capacitación, actualización, perfeccionamiento para los docentes de matemáticas, ciencias, lengua, ciencias sociales, etc., podamos abarcar hoy la enorme cantidad de teorías, propuestas, que surgen de los distintos planos del conocimiento?. La respuesta que nos hemos dado es evidentemente negativa, no se puede abarcarlo todo y es imperioso seleccionar aquellos conocimientos generadores que otorguen competencias básicas para el desempeño de los docentes. La propuesta de los cursos, de los programas de formación inicial y continua debe partir del estudio y la reflexión en temáticas esenciales.

Continuando con las lecciones aprendidas, descubrimos la necesidad de disponer de bloques generosos de tiempo. En los programas de formación inicial y continua, muchas veces se privilegia una rápida visión de contenidos en detrimento de una inmersión y comprensión de los temas objeto de la formación. Es esta la razón por la que en Uruguay, tratamos de brindar, a los docentes espacios generosos de tiempo para poder reflexionar, estudiar. Para eso combinamos estrategias presenciales con modalidades no presenciales, tratando de pensar la formación como un continuo que permita un sostenimiento en el tiempo.

Entre las lecciones aprendidas debemos mencionar también la necesidad de formar a los formadores para la formación inicial y continua de docentes. Para tener buenos profesores hay que tener buenos formadores. Por lo tanto el modelo de selección y de capacitación de esos formadores es un tema fundamental al cual se le debe dar mucha importancia. Antes de iniciar los programas de formación inicial y continua de docentes se debería capacitar a los formadores haciendo de esta capacitación una política sistemática.

5. Temas y desafíos para el siglo XXI

Entre los temas presentes hoy en la agenda educativa latinoamericana podemos mencionar el vinculado al ingreso a los estudios de formación docente. En los países de América Latina en los que se han hecho estudios, se constata que el estudiante que ingresa en los cursos de formación docente es un estudiante de logro educativo muy inferior al resto de las carreras universitarias y muy inferior a los requerimientos que le serán exigidos a lo largo de las carreras.

Un segundo tema se vincula con dos preguntas: ¿en qué nivel funcionan los centros de formación docente? ¿En el ámbito medio, en el ámbito de estudios superiores no universitarios, o en la Universidad? En América Latina, la respuesta ha sido diversa: la tendencia consiste en llevar los estudios de formación docente en el ámbito universitario o al nivel superior no universitario. En la mayoría de los países de América Latina las viejas "escuelas normales" han sido transformadas en institutos superiores con carreras que van de 2 a 5 años, y cuyo requisito de ingreso es que se

haya completado el secundario. Y también hay países tales como Brasil donde existen todas las alternativas.

Un tercer centro de interés en los últimos años ha sido la formación continua. Muchos autores han insistido últimamente en la necesidad de articular formación inicial y formación continua de docentes. Sin embargo, no se ha logrado que la política de formación en servicio sea coincidente en sus fundamentos teóricos a la formación inicial de docentes. Esto es, que formación docente y capacitación en servicio tengan una misma orientación pedagógica aún cuando estén dadas en diferentes instituciones.

El otro tema en debate se vincula con la articulación formación e investigación. En las reuniones latinoamericanas de formación docente se constata últimamente un consenso en el sentido de que la docencia debe apoyarse en la investigación: no puede haber esa separación que existe hoy entre "lo que se enseña" y aquello que "se conoce" sobre el mismo fenómeno en el mismo país. No existe casi ningún país latinoamericano que haya logrado que los centros de formación docente realicen o reciban investigación educativa, de tal manera que puedan desarrollar sus tareas de formación en relación con el conocimiento logrado del fenómeno educativo y del funcionamiento del sistema. Y hay pocos países latinoamericanos que pongan a la investigación como componente de la formación docente.

El quinto asunto presente en la discusión hoy en América Latina, refiere a la formación e innovación. El sistema educativo se ha caracterizado durante muchos años por ser globalmente rutinario, con toques de innovación aislados que no llega a permeare la vida cotidiana del sistema. Esa innovación, cuando llega, no lo hace como consecuencia del funcionamiento del sistema. El sistema no produce propuestas de innovación que se aplican como resultado de un proceso de análisis y evaluación crítica. Esto es una consecuencia lógica de que no haya relación entre formación e investigación (que es desde donde deberían provenir las innovaciones) y de que no existía relación entre formación y capacitación en servicio, porque si las instituciones que forman docentes estuvieran relacionadas con la vida cotidiana de los centros educativos, de allí vendría naturalmente el conocimiento para la innovación.

Un sexto tema, refiere al cuestionamiento general de las prácticas tal como se vienen desarrollando. En casi todos los países de América Latina, la práctica sigue siendo desarrollada con un criterio "aplicacionista", es decir, la teoría que se aprende se aplica en la práctica profesional, la cual generalmente está estipulada en el último semestre o en el último año de la carrera. Hay una reacción bastante generalizada contra este estado de cosas, que ha merecido propuestas en pocos países. La práctica como eje ordenador y estructurante del curriculum es uno de los elementos que surgen hoy en las nuevas propuestas..

El análisis de la formación inicial y continua de docentes en América latina y en Uruguay, en este momento de profundos cambios sociales, pone de manifiesto la enorme complejidad de los problemas y la necesidad de enfrentarlos con estrategias sistémicas de acción y no con políticas parciales. Pero, reconocer la necesidad de enfrentar el problema en todas sus dimensiones no significa que sea posible ni aconsejable intentar resolver todo al mismo tiempo. El carácter sistémico debe ser entendido como la necesidad de definir una secuencia en las acciones, a través de la cual se ponga de manifiesto cuándo y cómo las distintas dimensiones del problema serán enfrentadas.

El carácter integral y sistémico que debe tener la política de formación docente en América Latina, va de par con una serie de desafíos que se nos plantearán en las próximas décadas:

- a) Reclutamiento de docentes: atraer a la docencia a los jóvenes más competentes;
- b) Formación inicial: mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias del desempeño profesional;
- c) Formación continua: asegurar la capacitación permanente de todo el personal educativo;
- d) Participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación: autonomía y responsabilidad;
- e) La promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar la situación y las condiciones de trabajo de los docentes;
- f) Solidaridad con los docentes que trabajan en situaciones difíciles;
- g) La cooperación regional e internacional: un instrumento para promover la movilidad y la competencia de los docentes.

El gran desafío para los responsables en América latina es aprender a administrar la complejidad que implica la formación inicial y continua de docentes y la educación del futuro.

Denise Vaillant
Breve ficha biográfica

Doctor en Educación de la Universidad de Montréal, Canadá. Magister en Planificación y Gestión de Sistemas de Formación de la Universidad de Ginebra, Suiza. Secretaria de Capacitación Docente y Directora del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay. Profesora titular de la Universidad de la República. Entre los libros y artículos que ha publicado se destacan aquellos referidos a las innovaciones en formación docente; los centros regionales de profesores, la importancia de estudios cualitativos de casos en la investigación educativa y la formación de formadores.

Bibliografía general

BRASLAVSKY, C. et al. (1989). Educación en la transición a la democracia. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

CARNOY, M. ET DE MOURA CASTRO, C. (1997). La reforma educativa en América Latina- Actas de un seminario. Serie del Departamento de Desarrollo Sostenible. Washington D.C. : Banco Interamericano de Desarrollo.

DE IBARROLA, M. (1995). Dinámicas de transformación de los sistemas educativos. En J. Puryear and J.J. Brunner. Education Equity and Economic Competitiveness in the Americas. Vol II. Washington, D.C. : Organization of American States.

DIKER, G. ET TERIGI, F. (1997): La formación de maestros y profesores : hoja de ruta. Buenos Aires : Ed. Paidós.

HARBISON R. W. ET HANUSHEK , E. A.(1992). Educational Performance of the Poor : Lessons from Rural Northeast Brazil. New York : Oxford University Press.

LATAPI, P. (1990). "La recherche éducative en Amérique latine: quelques défis à relever". Perspectives, vol XX, No 1. Paris : UNESCO.

MESSINA, G. (1997): Cómo se forman los maestros en América Latina. Boletín del Proyecto Principal de Educación Nro. 43. Santiago. UNESCO.

PUYEAR, J. (2000). La Educación en América Latina : Problemas y Desafíos. Serie Documentos No 7. Santiago de Chile : PREAL.

TEDESCO, J.C. (1987). "El impacto de la crisis en el sector educativo: situación actual y perspectivas futuras". En Desafío educativo: calidad y democracia,. Buenos Aires: Grupo Editorial Latinoamericano.

SCHIEFELBEIN, E. ET AL (1994). Characteristics of the Teaching Profession and the Quality of Education in Latin America. The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean. Santiago de Chile : UNESCO.

WOLFF, L., SCHIEFELBEIN, E. ET , J. (1993). Improving the Quality of Primary Education in Latin America : Towards the 21st Century. Latin America and the Caribbean Technical Department Regional Studies Program Report 28. Washington, D.C. The World Bank.

WORLD BANK (1995). Priorities and Strategies for Education : A World Bank Review. Washington, D.C. : The World Bank.

WORLD BANK (1993). Human Resources in Latin America and the Caribbean : Priorities and Action. Washington, D.C. : The World Bank.

Bibliografía caso Uruguay

ANEP- Programama MESyFOD. (1996). Docentes de Secundaria. A un año del Censo de 1995, en Serie Reforma de la Educación, Montevideo,

CEPAL, Oficina de Montevideo. (1992). ¿Aprenden los estudiantes? El Ciclo Básico de

Educación Media", Montevideo,

Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa , Programa MESyFOD y Secretaría de Capacitación Docente de ANEP. (1998) Análisis del perfil socioeconómico de los estudiantes de los Centros Regionales de Profesores (de próxima publicación en Cuadernos de Trabajo .Serie Estudios Sociales sobre Educación). Montevideo.

MANCEBO, M.E. et al (2000). El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector. Washington: BID.

MANCEBO, M.E. (1998). La formación inicial de docentes en Uruguay. Orígenes y modelo. En OEI Una educación con calidad y equidad. Madrid: OEI.

PELLEGRINO. A. (1995). Atlas demográfico del Uruguay. Ed. Fin de Siglo. Montevideo.

RAMA, G., (1999). Reforma de la educación, una alternativa real. ANEP-CODICEN. Montevideo.

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, D , WETTSTEIN, G. (1999). Centros Regionales de Profesores. Una apuesta al Uruguay del siglo XX. Montevideo. Editorial Fin de Siglo.
