

EL PROYECTO DE CENTRO Y LA COORDINACIÓN DOCENTE: UN ESTUDIO SOBRE DOS INNOVACIONES DE LA REFORMA EDUCATIVA EN URUGUAY

EDUARDO RODRÍGUEZ ZIDÁN*
cerzidan@yahoo.com.ar
Centro Regional de Profesores
del Litoral norte fronterizo
con Argentina y Brasil - ANEP.
República Oriental del Uruguay.

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2005
Fecha de aceptación: 12 de octubre de 2006



Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar algunas conclusiones provisionarias que surgen de una investigación cuyo propósito principal fue conocer cómo valoran los profesores principiantes en educación media, dos de las innovaciones más emblemáticas de la reforma curricular de la enseñanza media en Uruguay: la coordinación docente y el trabajo en proyectos institucionales. El método seleccionado fue la aplicación de un cuestionario autoadministrado bajo supervisión del investigador a una muestra por conveniencia (no al azar) de 272 profesores que tienen menos de 5 años de experiencia y se desempeñan en 24 establecimientos de los departamentos de Salto, Artigas, Paysandú y Río Negro, ubicados en el litoral norte del país. El estudio concluye sobre las dificultades de promover los cambios educativos desde una lógica racional burocrática que no contempla los intereses reales del profesorado ni las prácticas tradicionales hegemónicas de las instituciones escolares.

Palabras clave: reforma educativa, Uruguay, profesores principiantes, opinión del profesorado, coordinación docente, proyectos de centro

Abstract

The purpose of this paper is to present some provisional conclusions that have resulted from research on how starting teachers in middle school education value two of the flagship innovations of the curricular reform for middle school teaching in Uruguay: teacher coordination and work on institutional projects. The method chosen was a self-administered questionnaire under the supervision of a researcher to a convenience sample (not a random one) of 272 teachers with less than 5 years of experience and working in 24 schools in the states of Salto, Artigas, Paysandú and Río Negro on the country's northern coast. The study's conclusions include thoughts on the difficulty of promoting educational change from the logical rational of bureaucracy that does not reflect the real interests of teachers nor the traditional hegemonic practices of scholarly institutions.

Key words: educational reform, Uruguay, starting teachers, professors' opinion, teacher coordination, center projects.



1. Marco conceptual básico



En las últimas dos décadas, es importante el conocimiento acumulado sobre el diseño, los objetivos alcanzados y el impacto cuantitativo de los procesos de reformas educativas en la región latinoamericana. Existe consenso en señalar que, si bien se ha avanzado en términos de cobertura y aumento de la matrícula en la enseñanza básica obligatoria, todavía quedan muchos desafíos pendientes para lograr los objetivos de aprendizaje de calidad con equidad. (BRASLASKY 2000; CEPAL, 1998,1999; GAJARDO, 1999; MANCEBO, 2002; MARCHESI, 2001; TEDESCO, 1996,2002; TENTI, 2000,2002; UNESCO, 1998; UNESCO-OREALC, 1999). En general, los especialistas en educación coinciden en destacar que los docentes deben asumir un nuevo rol profesional, demanda que es reconocida, además, por diferentes actores sociales, institucionales y corporativos. La sociedad y distintos grupos de presión, frecuentemente exigen y reclaman que los profesores sean cada vez más protagonistas no sólo de la formación académica de las nuevas generaciones sino de la contención de los principales problemas sociales de nuestra época que deben resolverse en el ámbito escolar. En consecuencia, la presión social sobre los docentes es cada vez mayor y el nuevo contexto laboral docente debe ser objeto de análisis y reflexión. Las reformas educativas impulsadas en los últimos tiempos, tienden a jerarquizar el papel del profesorado como agente de cambio y en la mayoría de los casos proponen modificar los sistemas de formación docente reconociendo que la transformación del profesorado es condición de mejora de la calidad educativa. Este es un fenómeno de alcance universal, que particularmente en América Latina tiene una política de expansión regional a partir de los años noventa. En ese contexto internacional, la reforma educativa en Uruguay se inicia recién en el año 1996 y la transformación del profesorado un año más tarde, mientras que los países del Mercosur y la región

ya habían empezado, al inicio de la década, sus planes de innovación educativa reformulando el marco legal y aprobando, en sus respectivos parlamentos, nuevas leyes que regularan las nuevas políticas educativas.

La reforma educativa en educación media

En Uruguay, la reforma de la educación media, se discutió políticamente durante el año 1995, y empezó a implementarse al año siguiente con el nuevo diseño curricular conocido como “Plan 96” (el 5/1/1996, fue aprobada por el Parlamento Nacional la Ley N° 16.737 de Presupuesto Gastos e Inversiones de la Educación). Además de la nueva formación del profesorado en los Centros Regionales de profesores, los cambios más significativos en el sector se refieren al diseño curricular por áreas de conocimiento, la introducción de informática como área instrumental, nuevas formas de evaluación y, de manera especial, la apuesta a un nuevo esquema de gestión institucional de los centros, donde la *coordinación entre profesores y la construcción de un proyecto institucional en cada establecimiento*, representan dos de las innovaciones más importantes. Los estudios recientes en el campo de la educación revelan que la reforma de la formación inicial de los profesores y el conocimiento de las condiciones de trabajo de los docentes en contextos de innovación y reforma educativa, ocupan cada vez más la atención de los investigadores.

En efecto, como señalan Mancebo y Vaillant (2002, p. 1) tanto en los países desarrollados como en los países de la región de América Latina (Avalos, 1996; De Mello, 2002) la formación de los docentes es objeto de estudio permanente.

Las mismas autoras, analizan el caso uruguayo, revisando las diferentes modalidades de formación de profesores del sistema educativo nacional describiendo las distintas características de la formación docente del profesorado de la educación media. En un trabajo de investigación donde se consideran las particularidades del proceso histórico uruguayo, Esther Mancebo y Dense Vaillant definen los 3 modelos fundamentales de formación de profesores en nuestro país, en los siguientes términos:

- 1) *El modelo IPA* (Instituto de Profesores Artigas fundado por el Dr. Grompone en 1949), que significó el comienzo de la formación profesional, formando una elite educativa, 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 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 del país.

2) *El modelo descentralizador creado en 1977, los Institutos de Formación Docente (IFD)* que “buscó instaurar una modalidad de formación inicial descentralizada y más flexible, la carrera puede cursarse en el interior del país en un régimen de estudios semilibre con 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 su especialidad en el IPA, con carácter libre”.

Y 3) *La nueva propuesta de los Centros Regionales creados con la reforma educativa a partir de 1997*, que “supuso la aparición de un tercer ‘modelo’ de formación, con un nuevo plan de estudios de 3 años, un régimen de dedicación total tanto de los estudiantes como de los profesores y nuevos énfasis en cuanto a los objetivos: la profesionalización docente y la equidad-igualdad de oportunidad para los jóvenes del interior, planteándose la regionalización como medio para el logro de tales fines” (Mancebo y Vaillant, 2002, p. 5)

A los efectos de nuestro análisis, en esta investigación preferimos distinguir básicamente dos modelos de formación docente: uno que llamaremos IPA-IFD (el segundo es la aplicación del primero pero en el interior de nuestro país en los locales de los Institutos Normales) y el alternativo que se inicia con la reforma, denominado CERP (los Centros Regionales de Profesores ubicados en 5 departamentos del interior de la república). Esta última propuesta se diferencia de las primeras por contemplar un nuevo diseño curricular con un fuerte contenido en la formación en proyectos, la planificación educativa, el aprendizaje de informática aplicada y del inglés, la formación disciplinaria e interdisciplinaria, entre otros aspectos.

Profesores principiantes en épocas de turbulencias y cambios educativos

En este trabajo nuestro propósito es conocer de qué manera los profesores que ingresan a la docencia (sean titulados o no), enfrentan la difícil situación de ambientación en marcos institucionales ya establecidos, donde los nuevos docentes deben experimentar la transición de un “sujeto en formación” a “profesional autodirigido” (Imbernón, 1994). Este pasaje es particularmente complejo, en contextos de reforma educativa, porque implica que los docentes deben participar en escenarios donde se enfrentan viejos y nuevos modelos de formación docente y distintas culturas profesionales.

Esta etapa o momento de transición que experimentan los nuevos profesores en los inicios de su carrera ha sido profusamente estudiada, especialmente en Europa y los EE UU, no así en nuestro continente. Sobre este campo de investigación existe una extensa literatura especializada. En todos los casos hay acuerdos sobre la necesaria

plasticidad y flexibilidad del desempeño de los profesores jóvenes en múltiples etapas, subetapas o fases con preocupaciones o características diferentes.

Por ejemplo, Vera (1988), define claramente esta cuestión:

... parece lógico pensar que este período de tránsito se abre cuando, por primera vez se accede a la responsabilidad profesional en un centro de enseñanza, no es un período uniforme ni idéntico en todas sus fases, sino que por el contrario, en su transcurso se producen experiencias y aprendizajes que completan el bagaje pedagógico anteriormente adquirido, afectando la personalidad del debutante y la manera en que este percibe y sume su nuevo rol de profesor “[...] el profesor principiante es una persona, generalmente joven, que se encuentra en un momento de transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas a lo largo de tres años de estudios teoricoprácticos, y la puesta en acción de lo aprendido en el marco real de la intervención pedagógica” (1988, p. 44)

Parece interesante, además, examinar este momento como una posibilidad para evaluar, como plantea Vera (1989, p. 17), la pertinencia de los planes de formación inicial, investigar en sentido prospectivo las políticas de formación docente a seguir, prevenir las situaciones de malestar docente y diseñar modalidades de formación continua centradas en las escuelas.

Algunos trabajos recientes en América Latina, proponen, desde una visión comprehensiva, la necesidad de identificar en los profesores debutantes, 3 ámbitos de reflexión que se presentan en forma dinámica e interactiva: los personales, los formativos y los relativos a la práctica profesional (Cornejo, p. 1999). Por otra parte, Imbernón (1994) desde un análisis complementario, identifica 3 etapas en ese proceso de inserción profesional: la básica, la de inducción profesional y la de perfeccionamiento.

Analizando la propuesta de Vonk, Vera (1988, p. 55) pone énfasis en las categorías de micro y macro nivel, asociadas a los dos períodos fundamentales del primer año de la experiencia docente: la etapa de “umbral” y de “maduración”. Otros autores, en cambio, hablan de ciclos en la vida de las profesiones, utilizando el concepto de trayectoria profesional, considerando la variable ‘experiencia docente’ como criterio de clasificación. Desde esta última perspectiva, la propuesta de Huberman, es analizada por Bolívar (1999) que se interesa en destacar las principales fases de los profesores de Secundaria, utilizando como variable de discriminación los años de experiencia docente. Con este criterio, el autor identifica 5 momentos: fase 1: exploración (0-3 años), fase 2: estabilización (4-6años), fase 3: experimentación (7-18 años), fase 4: se-



renidad/ distanciamiento afectivo. (19-30 años) y fase 5: Conservadurismo y queja. (31 y 40 años de experiencia docente).

Según la propuesta de este autor, habría una “secuencia más o menos normativa en el ciclo de vida profesional de los docentes, con sus propias transiciones o crisis, de cuya resolución dependerá el curso posterior. En cualquier caso —como resalta reiteradamente Huberman— no se pueden prever linealmente las fases de cada profesor” (Bolívar, 1999, p. 61)

Evidentemente, existe una fuerte asociación entre las condiciones de ingreso al trabajo docente, es decir, el desempeño de los nuevos profesores jóvenes que ingresan al campo laboral, su preparación inicial, la construcción previa de lo que significa para ellos ser “un buen profesor” y la realidad de la vida cotidiana de cualquier centro escolar de Educación Media.

En el vasto campo de investigación que reseñamos más arriba, surge la necesidad de investigar los problemas de los profesores debutantes y plantearse el objetivo de conocer la relación entre los modelos de formación inicial de docentes y el choque que se produce al llegar a las instituciones escolares. Este choque adquiere particular intensidad si los docentes tienen que ser impulsores de las innovaciones que toda reforma educativa decide introducir en la enseñanza.

El profesor J. M. Esteve retomando a Veerman, señala con claridad el conflicto que los profesores experimentan en sus primeros años de trabajo:

... En el primer año de trabajo en la enseñanza los profesores sufren su primera crisis de identidad profesional, al descubrir la falta de congruencia entre la realidad de la enseñanza y la imagen que cada uno se había forjado de ella durante su período de formación inicial. Así, van a necesitar modificar su conducta, sus actitudes, e incluso sus opiniones sobre la enseñanza. (Esteve, 1996, p. 66)

El marco conceptual que hemos sintetizado más arriba, es una guía para orientar nuestro trabajo exploratorio, con la finalidad de comprender cómo es la inserción de los profesores principiantes de educación media en Uruguay, a partir del análisis de dos innovaciones centrales de la reforma educativa: la coordinación docente y el trabajo en proyectos de centro.

2. Universo de análisis y metodología

Nuestro universo de investigación está conformado por un total de 272 docentes principiantes de educación media de la región litoral del Uruguay, seleccionados me-

dante una muestra estratégica de un total de 540 docentes que tienen 5 o menos años de experiencia. Los profesores se desempeñan en 24 centros de educación media (8 de Salto, el mismo número de Paysandú, 5 de Artigas y 4 de Río Negro). El listado original de profesores se creó mediante entrevista telefónica con las autoridades de cada liceo o escuela técnica. El método aplicado fue el registro por cuestionario, en el propio lugar de trabajo, mediante la utilización de una encuesta autoadministrada bajo supervisión del investigador. En la mayoría de los casos se viajó a cada centro educativo para supervisar las tareas de campo. En ocasiones, por dificultades de traslado, se enviaron los formularios vía postal. En este artículo se analizan solamente las preguntas relacionadas con el objetivo de este trabajo¹.

En general son preguntas con respuestas cerradas, o de cafetería, pero también se incluye el estudio de las representaciones docentes mediante preguntas abiertas. El estudio se efectuó entre los meses de agosto y diciembre del año 2004.

3. Análisis de resultados

El propósito de mejorar las capacidades para el trabajo docente en equipo, el intercambio de experiencias entre profesores y la necesidad de coordinar estrategias pedagógicas que potencien la calidad de la enseñanza media, no son propuestas exclusivas de la reforma iniciada a partir del año 1996. Por ejemplo, en las innovaciones introducidas por las autoridades del período 1991-1995, se planteaba la necesidad de “remunerar horas docentes de coordinación” para implementar el currículo por áreas anunciado en la propuesta del primer período del año 1986” (ANEP, 1996, p. 13). El nuevo plan de secundaria 1996, establece como una de las orientaciones metodológicas principales, la tarea de coordinación de los profesores, para “planificar, desarrollar el currículo y las propuestas pedagógicas con sus pares y el equipo de dirección” (ANEP, op. Cit., p. 15). La idea original implantada en el programa del Plan 1996, suponía la contratación de profesores con el régimen de “paquete horario” de 30 horas semanales, por dos motivos fundamentales. Por un lado, aseguraba el vínculo institucional del profesor con un centro educativo donde debe participar activamente, evitando con ello el desplazamiento constante, la complejidad de enfrentar diferentes realidades institucionales así como el multiempleo simultáneo.

Por otra parte, la modalidad del contrato implicaba que las tareas de aula representaban 25 horas semanales de compromiso, destinando las 5 horas restantes para desempeñar labores de coordinación con sus pares y con la dirección, planificación pedagógica, investigación, etc. Lamentablemente, la fragmentación del diseño curricular

en unidades menores a las 30 horas, dificultades administrativas y de gestión de los centros, impidieron a la mayoría de los profesores que fueran contratados por paquetes horarios en uno o dos lugares de trabajo, lo que llevó a que continuaran eligiendo horas y grupos en distintos planes, programas, zonas y hasta departamentos diferentes.² De esta manera, existen serias dificultades para coordinar las tareas docentes, por la dinámica del cambio permanente de establecimiento educativo (cada uno con su propia lógica de funcionamiento), el hecho de trabajar con varios diseños curriculares a la vez y atender un número elevado de alumnos que vienen de diferentes contextos sociales, cognitivos y culturales. No obstante, –como ya lo hemos desarrollado en capítulos anteriores– los cambios promovidos a partir del año 1996, implicaron transformaciones en el campo curricular (un nuevo agrupamiento de asignaturas por áreas, nuevas áreas instrumentales, etc.) y particularmente modificaciones relevantes en la gestión de los centros de enseñanza. En este último aspecto, las horas de coordinación así como el diseño de proyectos educativos institucionales son las propuestas que más fuertemente impactaron en la enseñanza media.

Sobran razones para justificar, entonces, la importancia de conocer las valoraciones de estas nuevas propuestas, en este caso, según la opinión de los profesores principiantes.

La coordinación docente

Si entendemos por coordinación en la enseñanza la necesidad de intercambiar experiencias, enfoques o programas entre aquellos docentes que comparten el mismo grupo de alumnos y la misma institución, esta actividad ha sido, y continúa siendo, un aspecto central del perfil profesional de los docentes. Con seguridad, los profesores –por lo menos en la historia reciente del siglo pasado– siempre se han visto obligados a intercambiar experiencias, co-participar en proyectos o discutir con sus pares sobre la metodología de la enseñanza, los programas o diferentes estrategias didácticas. Lo nuevo, a partir de las reformas educativas de los 90, es que se ha legislado sobre el tema, llegando al extremo de que en nuestros días, las tareas de coordinación docente (de aula o de gestión institucional) son legitimadas y hasta retribuidas por la administración.

Para analizar esta cuestión, según las valoraciones de los profesores jóvenes consultados, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿con quiénes coordinan los profesores debutantes?, ¿cuándo lo hacen y con qué frecuencia?, ¿cuáles son los temas que predominan en las reuniones de coordinación?, ¿qué opinan del funcionamiento de la coordinación?, ¿quién define la agenda de discusión?, ¿cómo es la comunicación entre los docentes?, ¿cómo es la coordinación entre profesores que tienen distintos niveles de formación?

La coordinación docente, se puede expresar en dos ámbitos institucionales, en el sentido más restringido los profesores coordinan aspectos curriculares o pedagógicos relativos a sus disciplinas o áreas de conocimientos donde se desempeñan (por ejemplo: coordinación entre profesores del área de ciencias sociales). En un sentido más amplio, los docentes coordinan todas las actividades (no sólo las relacionadas con estrategias de aula) con sus pares y con la dirección, en instancias democráticas convocadas por la dirección escolar denominadas “coordinación del centro”. Este es el aspecto más novedoso de la reforma del Plan 96, ya que abre un espacio para el debate y la participación docente a través de un proceso constituyente de carácter democrático en las instituciones de enseñanza media.³

Ahora bien: ¿con quiénes se sienten más cómodos los profesores jóvenes para coordinar sus actividades de enseñanza? Leyendo los datos que se muestran en la siguiente Tabla, podemos descubrir algunas conclusiones interesantes.

Tabla Nº 1

LA COORDINACIÓN DOCENTE ¿A QUIÉNES PREFIEREN LOS PROFESORES DEBUTANTES?			
¿Con quién se siente más cómodo para coordinar sus actividades de enseñanza?	Formación docente de los profesores encuestados		
	Titulado CERP	Titulado IFD IPA-MAG	Egresados universitarios y estudiantes
Con sus propios colegas de generación	30,8%	29,0%	24,8%
Con los docentes más experimentados	35,8%	48,4%	39,7%
Con el Equipo de dirección	5,0%	6,5%	5,8%
Con los alumnos		3,2%	
Con todos los anteriores	26,7%	12,9%	28,9%
Con ninguno, prefiere trabajar sólo	1,7%		,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Según las respuestas de los profesores consultados podemos confirmar lo siguiente: a) en primer lugar las preferencias indican que los profesores se sienten cómodos trabajando entre sus pares, llamando la atención el escaso número de profesores que coordina tareas con el equipo de dirección escolar de su centro respectivo, b) en segundo orden, un número importante de profesores debutantes recurre a sus colegas más experimentados, en el caso de los egresados del CERP es el 35,8%, porcentaje que aumenta al 39,7% entre los docentes sin título



y a 48,4% entre los profesores egresados el IPA-IFD, c) el resto de los profesores (entre el 25 y el 30 % en cada nivel de formación) coordina con sus propios compañeros de generación. Probablemente, esto último indique ciertas dificultades para insertarse en la dinámica institucional de cada centro, o tal vez la tendencia a sentirse identificado con determinado modelo de formación docente.

¿En qué momento coordinan los profesores de la enseñanza media? La inserción institucional de los profesores jóvenes no es distinta a cualquier profesor promedio de la educación media: debe atender, a la vez, muchos grupos de alumnos, con distintos programas y en diferentes centros que tienen lógicas de funcionamiento, horarios y dinámicas muy heterogéneas. Por esos motivos, no es fácil para el sistema educativo crear un espacio de coordinación que no interfiera en los horarios de clase que los docentes tienen en otras instituciones de enseñanza. Por esa razón preguntamos si los horarios de coordinación (el día y la hora es determinada por la dirección de cada establecimiento de forma autónoma) facilitaba o dificultaba las reuniones de coordinación.

Tabla Nº 2

OPINIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE EL HORARIO DE LAS REUNIONES DE COORDINACIÓN				
¿En este centro, las reuniones de coordinación se llevan a cabo en un horario que facilita su asistencia?	SUBSISTEMA DONDE TRABAJA			
	Secundaria		Educación técnica (UTU)	
	Casos	%	Casos	%
sí	130	84,4%	89	75,4%
no	24	15,6%	29	24,6%
Total	154	100,0%	118	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se observa en la Tabla Nº 2, existe una proporción importante de profesores, —especialmente los que tienen mayor carga horaria en la educación técnica—, que están descontentos con el horario de la coordinación. En efecto, el 15,6% del profesorado de educación secundaria y uno de cada cuatro (24,6%) profesores de la enseñanza técnica, tienen dificultades para participar de las reuniones de coordinación, porque el día y la hora propuesta por la dirección escolar seguramente coinciden con otras actividades, o bien por las complicaciones propias del multiempleo docente. No es un dato menor, podría demostrarse con éstos y otros ejemplos que la realidad escolar echa a tierra muchas de las innovaciones pensadas desde el mundo abstracto de los investigadores y planificadores de la enseñanza. Uno de los motivos que justifican la coordinación docente en el centro es la construcción de una gestión democrática y participativa en la que todos los agentes

educativos comparten un proyecto en común. Por esa razón es relevante saber quiénes definen la agenda de discusión, qué temas se discuten en los proyectos de centro así como la evaluación primaria que los propios docentes principiantes realizan de sus primeras experiencias en la coordinación de actividades.

También es una forma indirecta de conocer el grado de autonomía del profesorado, el carácter democrático de la participación social así como el control por parte de las autoridades en la dirección y definición de los temas que se discuten en las reuniones de centro.

La información estadística que se exhibe en la Tabla Nº 3, indica con claridad que son los directores quienes definen, en primer lugar, los asuntos a discutir en las horas de coordinación con una mayor proporción de los directivos de secundaria (54,9%) que en la educación técnica (47,6%). En segundo lugar, uno de cada cuatro profesores principiantes opina que la agenda se coordina entre la dirección y los docentes, con más fuerza en la educación técnica (32%) que en secundaria (20,4%)

Tabla Nº 3

CARACTERÍSTICAS DE LAS REUNIONES DE COORDINACIÓN DOCENTE				
¿Quién define la agenda de discusión?	SUBSISTEMA DONDE TRABAJA			
	Secundaria		Educación técnica (UTU)	
	N	%	N	%
Los docentes de forma autónoma	12	8,5	4	3,9
La dirección de forma autónoma	78	54,9	49	47,6
Los docentes a propuesta de la dirección	20	14,1	14	13,6
Coordinación entre docentes y equipo de dirección	29	20,4	33	32,0
La comunidad educativa en general	3	2,1	3	2,9
Total	142	100,0	103	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Por último, solamente el 8,5 % del profesorado de secundaria y apenas el 3,9% de sus pares de la enseñanza técnica, opinan que los docentes, de forma autónoma, tiene espacios para proponer los temas a discutir en las reuniones de coordinación docente. ¿Qué cuestiones se discuten? ¿Cuáles son las prioridades de las autoridades en cada centro según la opinión docente?

Tabla N° 3

¿QUÉ SE DISCUTE EN LAS REUNIONES DE COORDINACIÓN DOCENTE?	
Temas de la coordinación docente	Indicador - %
Proyectos institucionales	16,1
Problemas del alumno	54,0
Calidad de la enseñanza	13,7
Información institucional de segundo orden	13,7
Valores	2,4
Total	100,0

Fuente: Elaboración propia.

A primera vista no parece fácil distinguir cuáles podrían ser los temas que se tratan en las reuniones de coordinación de cada centro educativo, generalmente integradas por varias decenas de profesores (en muchos casos hay más de 100 docentes en una misma reunión). Darle voz al profesorado, tal como propone José Contreras en un excelente artículo sobre el sentido educativo de la investigación (1991, p. 5), es un objetivo que pocas instituciones se proponen, generalmente porque prefieren gestionar los cambios respetando la tradición jerárquica de las viejas instituciones estatales.

Por esos motivos, al consultar a los docentes sobre su participación en la toma de decisiones en el centro y en el debate sobre qué se debe discutir en un proyecto de coordinación, nos encontramos con opiniones que reflejan distintas sensaciones, experiencias y percepciones. Un sector del profesorado joven manifestó que en las reuniones de coordinación se “pierde el tiempo” porque se tratan temas donde “se culpabiliza al profesorado del fracaso educativo”, “se culpa al docente de no tener la libreta al día” o bien, se da lectura al marco normativo vigente y a las comunicaciones oficiales que bajan desde las autoridades centrales de la administración. No fueron pocos los profesores que manifestaron su desacuerdo con la falta de una agenda de discusión que definiera prioridades, ya que se trataban cuestiones tan variopintas como la concurrencia a los actos oficiales, la pérdida de llaves, información administrativa o, como lo dijeron algunos docentes del departamento de Salto “no se trata ningún tema, simplemente es un lugar para el chusmerío y el divague”. A este conjunto de temáticas las hemos definido como “*Información institucional de 2do. orden*” porque no jerarquizan el debate pedagógico didáctico, ni el diseño de un proyecto institucional definido tal como lo recomiendan las nuevas orientaciones para mejorar la gestión de los centros. El trabajo en la elaboración, seguimiento y evaluación de un proyecto institucional es otro de los temas señalados por los profesores, denominamos a esta categoría como “*Proyecto de centro*”. Al procesar la información nos encontramos que en muchos lugares se debate sobre

las condiciones socioculturales de los alumnos, la repetición, deserción, rezago, la disciplina, etc., características que hemos nombrado como “*Problemática del alumno*”. Además, descubrimos que para otros docentes la prioridad está en conocer los problemas de las prácticas de la enseñanza, la formación docente y las cuestiones didáctico pedagógicas. A esta categoría la rotulamos como “*Calidad de la enseñanza*”. Por último, algunos centros priorizan la discusión sobre la formación en valores, la motivación de alumnos y profesores para educar a las nuevas generaciones de adolescentes. Denominamos a estos temas como “*Valores*”. De esta manera, tal como se expone en la Tabla N° 4, elaboramos 5 agrupamientos que reflejan el debate y las prioridades establecidas –en la mayoría de los casos por los directores– para tratar en la Sala de Coordinación con el objetivo de mejorar la gestión institucional.

En primer lugar, comprobamos que de todos los problemas considerados, hay una primacía e interés por discutir sobre “la problemática del alumno” (54%), especialmente las dificultades que implica la heterogeneidad del alumnado y sus consecuencias más visibles como las altas tasas de repetición y abandono, el rezago, el bajo rendimiento, la cuestión del orden, disciplinamiento, diferentes niveles de aprendizaje, etc.

En segundo orden de prioridades, surgen tres agrupamientos temáticos: el vinculado con los proyectos institucionales (16%), la calidad de la enseñanza (13,7%) y el tratamiento de temas institucionales de 2do. orden (13,7%). La formación en valores no parece ser un tema jerarquizado por las reuniones de coordinación, o por el contrario, tal vez sí lo es pero los docentes incluyen estos temas en la categoría “problemas del alumno”.

En síntesis, las preocupaciones presentes en las reuniones de coordinación de los 24 establecimientos examinados, consideran la “problemática del alumno” como eje central. Las cuestiones relativas a la calidad de la enseñanza y al diseño del proyecto educativo de centro son prioridad para una de cada siete instituciones de enseñanza media. Llama la atención que el 13% de las opiniones docentes confirma que en muchos centros las horas de coordinación no reflejan un espacio de discusión académica sino que por el contrario se utiliza el tiempo para transmitir información administrativa o tratar temas relativos al control burocrático de la tarea docente. ¿Existen diferencias según el subsistema?

Los datos que se muestran a continuación son eloquentes al respecto. Los proyectos institucionales y la calidad de la enseñanza se discuten con mayor frecuencia en educación secundaria que en la enseñanza técnica. En ésta predominan las preocupaciones referidas a problemas del alumnado y las de carácter institucional de segundo orden. Es muy probable que esto sea así como consecuen-



cia de dos factores. Por un lado la mayor proporción de docentes titulados en educación media está relacionada con la discusión pedagógica y la formulación de proyectos de centro. Por otro, es posible que los directores de las instituciones de enseñanza técnica carezcan de formación para la gestión académica de los centros, y en consecuencia procedan, en muchos casos, a sobrecargar las horas de coordinación con tareas administrativas o de simple información burocrática. Es una hipótesis tentativa que requiere mayor profundización.

Tabla N° 4

Agenda de discusión	SUBSISTEMA DONDE TRABAJA	
	Secundaria	Educación técnica
	Temas - %	Temas - %
Proyectos institucionales	20,6%	9,4%
Problemas del alumno	50,0%	60,0%
Calidad de la enseñanza	15,1%	11,8%
Información institucional de segundo orden	10,3%	18,8%
Valores	4,0%	
Total	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Es interesante conocer, para continuar investigando sobre las opiniones del profesorado debutante sobre esta innovación, cómo valoran el funcionamiento de la Sala de Coordinación. Con ese fin, preguntamos a los docentes si consideraban que la coordinación docente funciona muy bien, bien, regular o mal. Las respuestas, exhibidas en la Tabla N° 5 indican que en general la opinión del profesorado está dividida. La mitad de las opiniones es positiva (50,6% opina que funciona bien o muy bien) y la otra mitad es muy crítica al respecto (31,1% afirma que funciona regular y el resto dice que funciona mal).

Tabla N° 5

OPINIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LA COORDINACIÓN		
	En su opinión: ¿cómo ha funcionado la coordinación?	
	N	%
Muy bien	35	13,6%
Bien	95	37,0%
Regular	80	31,1%
Mal	47	18,3%
Total	257	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

¿Estas opiniones cambian según la formación docente o el nivel de la enseñanza media donde se ocupan los docentes? Para contestar esta pregunta, vamos a interpretar los siguientes datos.

En términos generales las opiniones sobre el funcionamiento de la coordinación, no parecen ser diferentes si comparamos la experiencia en cada subsistema (en promedio la mitad tiene opinión positiva y el resto tiene críticas al respecto) pero con algunos matices en las diferencias según el porcentaje en cada categoría. Puede notarse que las respuestas más críticas del tipo “funciona mal” son algo superiores en la enseñanza técnica (21,8%) que en secundaria (15,6%).

¿Cambia la opinión según el Departamento donde trabajan los docentes principiantes? Los datos se muestran en la Tabla N° 6.

Tabla N° 6

En su opinión: ¿cómo ha funcionado la coordinación?	SUBSISTEMA DONDE TRABAJA			
	Secundaria		Educación técnica (UTU)	
	N	%	N	%
Muy bien	19	12,9%	16	14,5%
Bien	55	37,4%	40	36,4%
Regular	50	34,0%	30	27,3%
Mal	23	15,6%	24	21,8%
Total	147	100%	110	100%

Fuente: Elaboración propia.

De la lectura de la Tabla N° 7, se puede concluir que la proporción de docentes que manifiestan reparos sobre las actividades de coordinación, es diferente según la región donde trabajan⁴. Las críticas más importantes aparecen en Salto (32,5 % dice que funciona mal la coordinación) que en el resto. Debe tenerse en cuenta, para interpretar correctamente la situación, que todas las encuestas registradas en el departamento de Salto y Paysandú fueron supervisadas, aplicadas y levantadas directamente por el investigador, no así en los casos de Río Negro y Artigas (enviadas y devueltas por el servicio postal). Es probable, entonces, que la calidad de los datos referidos a las preguntas abiertas que intentan evaluar una innovación cuya principal responsabilidad recae en la dirección escolar, sea puesta en duda en ciertos casos, sobre todo en aquellas situaciones donde algunos directores permanecieron presentes en el momento que sus profesores completaran el formulario, o bien, si no estaban presentes, daban instrucciones “para

Tabla N° 7

OPINIÓN SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LA COORDINACIÓN, SEGÚN EL DEPARTAMENTO DONDE TRABAJAN LOS PROFESORES								
	Departamento							
	Artigas		Salto		Paysandú		Río Negro	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Muy bien	9	19,6%	7	5,8%	13	21,0%	6	20,7%
Bien	20	43,5%	31	25,8%	29	46,8%	15	51,7%
Regular	12	26,1%	43	35,8%	17	27,4%	8	27,6%
Mal	5	10,9%	39	32,5%	3	4,8%		
Total	46	100,0%	120	100,0%	62	100,0%	29	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

que entregaran los formularios en la Dirección”. No obstante, el malestar general del profesorado sobre la forma en que se llevan a cabo las coordinaciones es evidente. Tiene sentido, pues, preguntarse lo siguiente:

¿Cuáles son las principales razones y argumentos del profesorado para valorar como positiva o negativa la experiencia del trabajo en coordinación? Para continuar profundizando sobre este asunto, le pedimos a los docentes encuestados que expresaran sus valoraciones, desde una perspectiva interpretativa, respondiendo a una pregunta

abierta que fue la siguiente. ¿Por qué razón cree Ud. que la coordinación funciona ‘muy bien’, ‘bien’, ‘regular’, o ‘mal’?

El procedimiento aplicado fue el de registrar e interpretar las cuatro clases de juicios (dos positivos: “funciona muy bien” y “funciona bien”; dos negativos: “funciona regular” y “funciona mal”) agrupando las valoraciones en cada una de las categorías señaladas. En la Tabla N° 8, se sintetizan los principales juicios positivos y negativos del profesorado.

Tabla N° 8. DIFERENTES TIPOS DE JUICIOS SOBRE LA COORDINACIÓN

JUICIOS POSITIVOS SOBRE LA COORDINACIÓN	
Funciona “muy bien”	Funciona “bien”
“Se logran acuerdos y se coordinan actividades porque la dirección tiene muy claras cuales son sus objetivos” “Porque confían en nuestro trabajo y eso nos permite seguir adelante innovando según los casos que nos presenten.” “Se lograron acuerdos, se establecieron estrategias y formularon proyectos que se están implementando. Se trabajó sobre temas de interés de los docentes, se trabajó con autoformación” “Porque es un espacio en el cual trabajamos en equipo, se discute, se aporta, se reflexiona, comparten los problemas entre todos los docentes y la dirección” “Porque los objetivos propuestos hasta el momento se han llevado a cabo” “Permite informarnos de los procesos, dificultades y aspectos positivos entre docentes, sobre temas áulicos e institucionales. Permite actividades que benefician la institución y los alumnos.” “Todos tenemos interés en los temas planteados”	“A veces es muy buena porque depende del tema a desarrollar y el interés que este despierte, otras veces sólo se va para cumplir el horario; se habla, etc.” “Son temas que importan a todos” “En muchas oportunidades se han logrado buenos resultados pero la mayoría de las veces la coordinación es para darnos comunicados” “Se han trabajado temas específicos del centro, sobre los alumnos y se han realizado talleres” “Porque tratamos temas de interés general sobre todo en cuanto a la formación de docentes en cuanto a los aprendizajes de los alumnos” “Porque siempre se plantearon temas de interés y trataron de resolverse.” “Porque tenemos un tema definido para trabajar en cada coordinación.” “Porque se han logrado los objetivos planteados” “El clima de trabajo del equipo docente es bueno” “Porque realmente hemos logrado alcanzar algunos objetivos propuestos” “A veces el tiempo no alcanza y quedan cosas para atrás” “La mayoría de los docentes no todos tienen una buena disposición y voluntad para trabajar” “Me ha tocado coordinar con docentes que no pertenecen a mi grupo” “Trabajar en diferentes horarios de coordinación (Coord. por nivel)” “Se obtienen buenos resultados, buena comunicación institucional y compromiso con actividades” “Se respetan las opiniones y se llega a decisiones consensuadas”



JUICIOS NEGATIVOS SOBRE LA COORDINACIÓN

Funciona "regular"	Funciona "mal"
<p>"Porque no se trabajan temas de importancia como por ejemplo "perfeccionamiento docente (no se da lugar...)" "Falta de interés del equipo docente"</p> <p>"Debe existir mayor participación docente en la planificación"</p> <p>"Porque podrían tratar otros temas como por ejemplo proyectos de aula, evaluación, etc." " Por los temas tratados" "A veces hay temas obvios que no necesitan ser discutidos" "Los profesores no se comprometen en la coordinación" "Falta de participación y compromiso" "Falta de pautas para instrumentar la coordinación" "Por falta de autonomía de los docentes a la hora de seleccionar los temas a coordinar" "No hay espacio cedido por dirección para el trabajo autónomo de los docentes y nosotros tampoco lo exigimos." "No todos los docentes están dispuestos a coordinar, principalmente los que tienen más antigüedad..." "Se limitan a comunicar, no se escuchan propuestas" "No se coordina, las decisiones se dan por parte de la dirección" "No se logra el verdadero objetivo que es coordinar para el alumno en las diferentes asignaturas (interdisciplinaria)" "Está mal instrumentada, no se definen temas concretos a trabajar, falta de compromiso docente" "Se pierde tiempo al comenzar las coordinaciones que generalmente son de 40 minutos solamente y quedan puntos inconclusos."</p> <p>"Porque los docentes participaron más en la Coordinación de Centro pero las otras no tanto por el horario..." "No se trataron los temas con responsabilidad" "No siempre asisten todos, no siempre se cumplen los acuerdos" "No hay continuidad ni se ha terminado de implementar" "Se necesita más participación de la dirección" "Porque muchas veces no nos podemos reunir por áreas" "Por la forma autónoma de la Dirección" "No se aplica lo que se coordina" Falta de organización" "No se logró el objetivo de coordinar las distintas materias" "Por la falta de tiempo"</p>	<p>"Cansancio de los docentes y poca valoración del espacio logrado debido a imposiciones de las autoridades" " No existe la participación docente, "todo lo que diga el docente será utilizado en su contra" "Parece que no tenemos objetivos claros, muchas veces, es sólo pasar el tiempo, no se aprovecha." "Tiene poca aplicación práctica. Se hace mucho hincapié en el pasaje de grado universal, la no deserción, hay presión de autoridades, indirectamente sobre el docente para promover alumnos" "Por no poder coordinar con los colegas del mismo paquete..."</p> <p>"Falta de comunicación, diálogo efectivo entre dirección y profesores"</p> <p>"No existe una propuesta clara, concreta, atractiva, realmente importante que comprometa al docente con la realidad" "Es una pérdida de tiempo, no incide en la práctica educativa" "Porque no se coordina. Son monólogos de los directores" Se utiliza para desmotivar a los docentes y exigirles mejores rendimientos del alumnado" "Nunca se tiene en cuenta la opinión docente, predomina un liderazgo negativo y no fomenta la cultura colaborativa, además de ser totalmente inflexible"</p> <p>"Porque ha estado lejos de ser una coordinación se parece más a una charla entre amigos..." No son bien preparadas por quien la guía y siempre terminan en una mera discusión sobre cosas que al final no se acuerda en nada" "No se respeta en varias instancias la importancia de la opinión docente como protagonista de las actividades del centro y en el aula" "Falta de autonomía de los docentes y espacio de producción docente y de reflexión"</p> <p>"Los temas tratados no se adaptan a las necesidades del centro" "Porque generalmente los temas suelen desviarse hacia conversaciones personales que no corresponden a la función ni a la actividad docente" "No se han tratado temas urgentes, conducta, deserción." "Por no tener apoyo de dirección" "Los temas tratados no motivan a los docentes a participar. Se asiste por obligación (evitar el descuento)."</p>

El análisis de las representaciones del profesorado principiante, nos permite conocer cómo es percibido y evaluado el espacio de coordinación. Podemos resumir la información cualitativa registrada, respondiendo a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las condiciones que determinan un buen funcionamiento de la coordinación docente?

Según la opinión del profesorado, las principales características de una coordinación **"que funciona"**, serían las siguientes:

- Claridad de los objetivos por parte de la Dirección - Participación docente en la definición de los temas (planificación, proyectos de aula, talleres, etc.) - Compromiso docente y disposición al trabajo colaborativo - Pautas claras para implementar la coordinación por parte de la Dirección - Autonomía de los profesores - Asistencia de los docentes, responsabilidad - Coordinación por áreas - Organización del tiempo y del horario acorde con los objetivos - Trabajar en equipo, reflexión colectiva del profesorado.

- Clima de trabajo positivo - Lograr resultados y evaluar las estrategias aplicadas.
- Organización de actividades que efectivamente benefician al alumnado y al centro.

Por otra parte, identificamos una serie de características asociadas al mal funcionamiento de la coordinación, algunas de ellas atribuibles al perfil del director de cada institución y otras a la falta de compromiso de un sector del profesorado (que podría ser, como hipótesis, consecuencia de la primera). Del análisis de todas las respuestas abiertas que se registraron como juicios negativos hacia la coordinación, destacamos la siguiente lista de temas o emergentes planteados por los profesores:

- Escasa valoración de la autonomía del profesorado - No existen propuestas de interés que comprometan al docente - La presión de las autoridades para lograr determinados objetivos - Falta un liderazgo claro del equipo de dirección - No hay espacios para la reflexión colegiada - Falta comunicación, diálogo efectivo entre la Dirección y los profesores - No hay pautas ni estructuras claras para la coordinación de actividades.

- Falta la coordinación interdisciplinaria por áreas - Los profesores no se comprometen con la coordinación - No se cumplen los acuerdos.

Parece claro, de acuerdo con la información analizada hasta aquí, que los resultados del trabajo en coordinación no pueden ser demasiado alentadores, debido a la fuerte división del profesorado sobre el sentido de esta innovación. Las nuevas prácticas de participar democráticamente en la gestión de los centros, deben enfrentar diferentes obstáculos, algunos de ellos de la propia administración, otros relativos al liderazgo institucional y a la presión que muchos directores hacen para lograr determinados objetivos educativos. Muchos docentes manifiestan desamparo y desorientación, porque son convocados a participar en reuniones donde los temas ya están previamente seleccionados, asuntos que en muchos casos no reflejan el verdadero interés del profesorado. Si bien hay instituciones “modelos” donde los profesores están altamente comprometidos, especialmente en los departamentos de Río Negro, Artigas y Paysandú, es posible percibir cierto malestar generalizado sobre los escasos resultados de las horas de coordinación docente, porque las metas de “planificar, desarrollar el currículum y las propuestas pedagógicas con sus pares y el equipo de dirección” tal como lo expresan las disposiciones reglamentarias vigentes, no se cumplen por diferentes razones.

La participación docente en el Proyecto de Centro

Una lectura comparada de los últimos planes de educación media en nuestro país (1963-1986, ajuste del período 1991-1995 y los nuevos programas de la reforma iniciada en el año 1996) es un ejercicio útil para identificar propuestas innovadoras que se mantienen, con los arreglos de cada nueva administración, a través del tiempo. Por ejemplo, el plan de 1963 ya esbozaba como objetivo general posibilitar la integración del alumno a la comunidad, lo que podría ser el primer antecedente de incorporar en los centros de educación media la idea de acercar los establecimientos al entorno social. El diseño curricular por áreas, es otro ejemplo de innovación que no es exclusivo del plan 1996. Ya en el año 1986, las autoridades definían una nueva organización del conocimiento estructurado en cuatro áreas: expresión, ciencias experimentales y tecnología, ciencias sociales y las actividades planificadas optativas. La introducción de talleres y la recomendación metodológica de que los docentes abandonen la influencia universitaria del “catedrático” para ser “maestro” de educación media, ya se trazaba en el programa de 1963. El uso de la metodología “activa” de la enseñanza, impulsando la participación de los alumnos, es uno de los propósitos principales que aparece en todos los diseños curriculares mencionados. Otros ejemplos podrían aludirse, para demostrar la dinámica de los cambios curriculares, que van y vienen, con distinta intensidad y prioridad por los diferen-

tes programas. Pero hay una innovación que aparece como original de la reforma del año 1996. Nos referimos a la nueva concepción de centro educativo, donde “los actores asuman capacidad de iniciativa y de innovación, orientados por la elaboración y puesta en marcha de un Proyecto Educativo que los identifique y los organice a partir de la formulación de objetivos educativos y pedagógicos comunes” (ANEP, 1996, Doc. II, p. 15). En este apartado nos interesa conocer en qué medida los profesores principiantes han participado en la formulación de los proyectos educativos de centro (PEC), ya que éstos representan, según la propia administración “uno de los avances más significativos alcanzados por los centros piloto a lo largo de los dos primeros años de puesta en práctica del nuevo modelo (1996-1997)”, y la experiencia indica que “se trabaja intensamente en la elaboración e implementación de un Proyecto a nivel del centro educativo, que aglutina y compromete a directores, docentes y estudiantes, confiéndole un sentido y una dirección a la gestión, estableciendo prioridades, seleccionando estrategias y evaluando procesos y logros” (ANEP, 2000, p. 214).

Además averiguamos el grado de involucramiento de los educadores en la elaboración del PEC y si éste refleja realmente el punto de vista del profesorado. Aunque parece obvio que las iniciativas en el trabajo institucional colegiado correspondan a los profesores más experimentados, no debemos olvidar que los nuevos docentes egresados de los CERP recibieron una formación apropiada para el trabajo en proyectos. Además, las autoridades de la enseñanza han promovido de forma reiterada, distintas instancias de capacitación de profesores y directores en la nueva gestión institucional de los establecimientos de educación media. ¿Existe un Proyecto Educativo en cada centro o varios microproyectos coordinados por un objetivo común? ¿Hay relación entre la formulación teórica del proyecto y las prácticas de los educadores, tal como lo prevén las nuevas orientaciones metodológicas?

En este sentido, aceptamos la hipótesis formulada por Alsinet en un artículo publicado en Cuadernos de Pedagogía (N° 238, 1995, p. 1) quien afirma que la existencia de un Proyecto de Centro totalizador es “un sueño de la razón burocrática”, trazando la distinción, para el análisis, entre el “proyecto-documento” y el “proyecto acción”. Desde nuestro punto de vista, las instituciones con mayor autonomía real de los agentes educativos e independencia de las autoridades centrales podrán construir uno o varios proyectos de acción, innovando sus prácticas para evaluar acciones, logros y resultados. Por el contrario, los centros con mayor dependencia jerárquica de las autoridades centrales e intermedias, tendrán como prioridad el objetivo de plasmar en papeles las ideas del proyecto-documento, priorizando la redacción formal de un informe que muchas veces ni siquiera es leído o simplemente no implica ningún compromiso para los participantes.



Participación de los profesores principiantes en el PEC

Las tareas de campo de la investigación fueron efectuadas en los últimos meses del año escolar 2004, por lo cual es razonable suponer que en la mayoría de los centros educativos donde trabajan los profesores principiantes consultados, ya tenían elaborado el Proyecto de Centro. Normalmente en nuestro país, los primeros días del año son destinados para efectuar diagnósticos de aula e institucionales, posteriormente las respectivas direcciones escolares convocan a los docentes a participar de las reuniones de coordinación, donde la preparación del Proyecto de Centro es la tarea principal. Recordemos que según la metodología definida previamente, relevamos información de 24 centros educativos de la región litoral del Uruguay ubicados en 5 departamentos (8 instituciones de Salto, 5 de Artigas, 8 de Paysandú y 3 de Río Negro) por lo que las conclusiones deben comprenderse con un carácter aproximativo y exploratorio. De todas maneras, los resultados representan una primera contribución a un tema escasamente evaluado por las autoridades y los técnicos que monitorean los cambios del sistema educativo.

Es interesante conocer, antes de seguir, el clima institucional percibido por los profesores en cada institución. Una forma indirecta de medir este fenómeno, es preguntarse por el grado de comunicación entre los docentes, y entre éstos con la dirección del centro. Una hipótesis muy básica nos dice que no puede surgir un proyecto de elaboración colectiva si no hay ciertas condiciones mínimas, como por ejemplo, canales de comunicación y diálogo fluido entre los actores que pauten un clima de convivencia propicio para emprender acciones colectivas que requieren de negociaciones, consensos y acuerdos entre los distintos intereses.

Los resultados que se exhiben en la Tabla N° 9 representan los porcentajes de respuestas que miden cómo los profesores principiantes valoran la comunicación entre diferentes tipos de estamentos profesionales presentados como pares dicotómicos. En términos generales predomina la apreciación de que la comunicación es buena o muy buena entre los diferentes actores, aunque existen algunos indicios de que en ciertos liceos el vínculo de los docentes con la dirección no es el mejor. Por ejemplo, del total de profesores que respondieron a esta pregunta para el caso de la comunicación entre docentes y la dirección del centro, el 27,9 % manifiesta que la misma es regular o mala, lo que reflejaría una situación de tensión que no favorece la construcción de proyectos compartidos. Aproximadamente uno de cada cinco docentes (20%) entiende que la comunicación no es buena con los profesores experimentados, ni entre los profesores egresados del CERP con sus colegas. Coordinar con los efectivos no parece ser un problema para los profesores principiantes.

También indagamos si efectivamente el PEC es un producto acabado o en proceso. Dado la fecha de realizada la investigación, era razonable suponer que todos los centros habían culminado de confeccionar sus proyectos.

Sin embargo, tal como lo refleja la Tabla N° 10, todavía una de cada tres de las instituciones consultadas no habían culminado la tarea. Llama la atención que el 16,8 % de las instituciones de la enseñanza técnica ni el 14 % de los liceos de secundaria, ni siquiera lo habían comenzado, según la percepción del profesorado consultado. Es una situación difícil de comprender ya que, como hemos dicho en párrafos anteriores, la elaboración del PEC es obligatoria, tanto para las autoridades que supervisan el centro (Inspectores y Directores) como para los docentes cuyo contrato laboral incluye una remuneración específica

para esa labor. Una hipótesis posible es que el proyecto-documento existe pero no es conocido por los docentes porque no fue debatido por la comunidad educativa. La forma de contrastar estas ideas es consultar a los educadores sobre su participación en la elaboración del PEC. Según los antecedentes que se presentan en la Tabla N° 11 los profesores principiantes tienen un escaso protagonismo en la redacción del proyecto. No ha participado el 37% de los profesores que tienen mayor carga horaria en secundaria, y el 61,2 % de sus

Tabla N° 9

LA COMUNICACIÓN EN LOS CENTROS									
	¿Cómo es la comunicación entre profesores interinos y efectivos?		¿Cómo es la comunicación entre los profesores principiantes y los experimentados?		¿Cómo es la comunicación de los profesores del CERP con los colegas?		¿Cómo es la comunicación entre los docentes y la Dirección?		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
muy buena	133	47,8	91	33,0	91	34,2	90	32,6	
buena	113	40,6	132	47,8	117	44,0	109	39,5	
regular	29	10,4	46	16,7	49	18,4	61	22,1	
mala	3	1,1	7	2,5	9	3,4	16	5,8	
Total	278	100,0	276	100,0	266	100,0	276	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla N° 10

ELABORACIÓN DEL PEC				
¿En este LICEO o ESCUELA TÉCNICA en qué medida tienen elaborado el Proyecto Educativo de Centro ?	SUBSISTEMA DONDE TRABAJA			
	Secundaria		Educación técnica (UTU)	
	N	%	N	%
No hemos comenzado	22	14,0	19	16,8
Estamos discutiendo	29	18,5	19	16,8
Lo tenemos elaborado	50	31,8	45	39,8
Lo tenemos completamente elaborado	56	35,7	30	26,5
Total	157	100,0	113	100,0

Fuente: Elaboración propia.

colegas que trabajan más horas en la educación técnica. ¿Esto es así porque quienes lideran la formulación y puesta en práctica del proyecto son los docentes más experimentados?, ¿o la baja participación es una característica general de un estilo de gestión democrática que todavía no ha logrado desarrollarse? Es necesario que nuevas investigaciones ahonden en esta problemática, para seguir estudiando el proceso de las transformaciones en marcha. De todas maneras, es sorprendente el escaso compromiso del profesorado joven en la formulación del PEC: sólo un 17,6 % participó activamente en secundaria, y apenas el 6% en la educación técnica. Solamente 4 casos, en un total de 271 profesores que respondieron esta pregunta, se identificaron con la frase “me siento responsable del proyecto”. El problema tiene mayor gravedad en las instituciones de educación técnica, donde la participación es más baja aún. Ante este fenómeno, es pertinente preguntarse si el PEC refleja realmente el punto de vista del profesorado.

Tabla N° 11

PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES EN LA ELABORACIÓN DEL PEC				
¿Cómo ha participado Ud. en la elaboración del PEC?	SUBSISTEMA DONDE TRABAJA			
	Secundaria		Educación técnica (UTU)	
	N	%	N	%
No he participado	58	37,4	71	61,2
He participado poco	67	43,2	37	31,9
He participado activamente	27	17,4	7	6,0
Me siento responsable del proyecto	3	1,9	1	,9
Total	155	100,0	116	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Interrogamos a los profesores sobre este asunto, para tener más elementos interpretativos. Si examinamos los datos de la Tabla N° 12, es posible apreciar que el 41,1% del profesorado de secundaria y el 34,5% de aquellos que se desempeñan en la enseñanza técnica, están de acuerdo en que los objetivos del PEC reflejan los intereses del profesorado.

Tabla N° 12

¿EL PEC REFLEJA REALMENTE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO?				
Usted considera, en términos generales que el PEC refleja realmente el punto de vista del profesorado?	SUBSISTEMA DONDE TRABAJA			
	Secundaria		Educación técnica (UTU)	
	N	%	N	%
Totalmente de acuerdo	13	8,0	10	8,8
De acuerdo	54	33,1	29	25,7
Neutral	50	30,7	34	30,1
En desacuerdo	9	5,5	16	14,2
Totalmente en desacuerdo	5	3,1	7	6,2
No lo sabe	32	19,6	17	15,0
Total	163	100,0	113	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Los antecedentes son elocuentes al poner de relieve que uno de cada tres profesores no tiene opinión al respecto, es “neutral”. Además, el 19,6 % de los docentes de secundaria y el 15% de la enseñanza técnica, contesta que “no lo sabe” lo que indica claramente un desconocimiento de los objetivos del PEC. De la misma manera, uno de cada cinco profesores principiantes (20,4 %) que se desempeñan en la educación técnica manifiesta su desacuerdo con la afirmación, siendo algo menor este porcentaje entre los profesores de secundaria (8,6%). En síntesis, la información estadística contrastada deja en evidencia la baja participación del profesorado joven en la elaboración del PEC, la existencia de problemas en la comunicación con la dirección en cada centro y la puesta en duda de que las metas del PEC signifiquen acuerdos logrados por la comunidad educativa.

Es probable que en muchos casos los proyectos de centro expresen los intereses de las autoridades, porque es escasa la comunicación interna institucional que propicia la interacción entre profesores y porque los mismos participantes tienen dudas sobre los objetivos del PEC, que en algunos centros no representan sus intereses ni las inquietudes del profesorado. No cabe duda de que lo que está en juego aquí es la presencia o no de un escenario democrático que, respetando la autonomía del profesorado, beneficie la integración real y creativa de todos los agentes educativos. En efecto, podemos concluir que en los establecimientos estudiados, es muy limitada la implicación



del profesorado en la redacción, puesta en marcha y evaluación de los proyectos educativos de centro. ¿Esto es atribuible a la inexperiencia de los profesores novatos?, ¿o a un estilo de organización institucional determinado que piensa las instituciones como espacios de poder jerarquizado piramidalmente según los conceptos clásicos de la gestión tradicional? La información estadística de la Tabla N° 13 nos revela que el problema es más grave según la percepción del profesorado egresado del CERP y de los docentes universitarios o sin especialización pedagógica. En estos casos, sólo el 35% y el 38,4% respectivamente, dice estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las metas del PEC encarnan efectivamente los intereses de los profesores, mientras que el resto pone en duda esa afirmación.

Tabla N° 13

RESPUESTAS A LA PREGUNTA: ¿EL PEC REFLEJA EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO? SEGÚN LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS ENCUESTADOS.						
Usted considera, en términos generales que el PEC refleja realmente el punto de vista del profesorado?	Formación docente de los profesores encuestados					
	Titulado CERP		Titulado IFD - IPA - MAG		Egresados universitarios y estudiantes	
	N	%	N	%	N	%
Totalmente de acuerdo	8	6,5	5	16,1	10	8,5
De acuerdo	35	28,5	12	38,7	35	29,9
Neutral	44	35,8	6	19,4	31	26,5
En desacuerdo	13	10,6	2	6,5	10	8,5
Totalmente en desacuerdo	9	7,3	1	3,2	1	0,9
No lo sabe	14	11,4	5	16,1	30	25,6
Total	123	100,0	31	100,0	117	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Es significativo que los profesores egresados de los Centros Regionales, quienes reciben una preparación intensiva –en su formación inicial– para la formulación de proyectos educativos, igualmente expresen su disconformidad sobre este tema, siendo este grupo el que se pronuncia categóricamente en desacuerdo con esta afirmación (el 17,9 % afirma que el PEC no representa el punto de vista de los profesores) y el 35,8 % asume una posición neutral.

4. Reflexiones finales

En este artículo hemos examinado las valoraciones de los profesores principiantes que recién ingresan a la docencia en la educación media, sobre dos de los componentes principales, –aunque no exclusivos– de la reforma curricular de 1996: la coordinación docente y el trabajo en proyectos de centro.

Según la nueva concepción del centro educativo, la misión de los establecimientos debe jerarquizar la construcción de espacios de coordinación, –para intercambiar experiencias y visiones sobre el trabajo pedagógico colaborativo– y lograr acuerdos sobre los proyectos de aula para mejorar las condiciones del aprendizaje. Este modelo de gestión es estimulado a partir de las nuevas disposiciones organizativas de los establecimientos que disponen la elaboración, con carácter obligatorio, de un proyecto de centro que comprometa a la dirección, los docentes, el alumnado, los padres y el resto de organizaciones de la comunidad a coordinar estrategias para mejorar el proceso de enseñanza. Uno de los objetivos principales es que los docentes abandonen el rol tradicional de “profesor de asignatura” para ejercer un nuevo papel como integrantes

del colectivo docente, trabajando en equipo, participando democráticamente en la toma de decisiones responsables con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. Para llevar a cabo esas metas, los docentes disponen de horas de coordinación donde intercambian enfoques con sus colegas sobre la implementación de los nuevos programas, investigan las condiciones de aprendizaje de sus alumnos y elaboran un proyecto colectivo propio de cada centro educativo.

El análisis de la información cualitativa y cuantitativa relevada pone de manifiesto el fuerte peso que

tienen ciertas prácticas institucionales objetivadas, –en el sentido que le da Bordieu al término– como el rol tradicional de los directores y la estructura del puesto de trabajo de los docentes. La cultura institucional objetivada, mediante las prácticas burocráticas tradicionales como la lectura de informes administrativos, reglamentaciones y ordenanzas, oficia como obstáculo para los intentos de introducir nuevos proyectos innovadores. Es decir, el peso de ciertas rutinas burocráticas es de tal magnitud, que los deseos de cambiar chocan contra una realidad institucional fuertemente marcada por la reproducción inercial de los viejos esquemas organizadores de la enseñanza. Sólo así puede entenderse que una política de gestión de los establecimientos que se basa en la construcción de nuevos espacios para la coordinación de todos los agentes educativos, deba enfrentar el problema de que muchos profesores no pueden participar de las reuniones de coordinación, porque los horarios, definidos por las propias autoridades,

no lo permiten. Otro asunto que merece atención, es el de la autonomía del profesorado, mencionado como una condición indispensable para el logro de proyectos de centro “con sentido” para los participantes. Las reuniones de coordinación, según la visión del profesorado que recién ingresa a la docencia, están reglamentadas y definidas por los directores en la mayoría de los casos, siendo el enfoque preferido el de tratar la “problemática del alumno” como tema central, en especial lo relativo a la deserción, rezago, niveles de aprendizaje y, en menor medida, el control de la disciplina. El malestar de muchos profesores principiantes, la mitad de la muestra seleccionada, es un indicador elocuente de las dificultades existentes para trabajar en equipo con una cultura de colaboración. Algunos de los factores señalados, como la coacción de las autoridades para lograr determinados objetivos y no otros (generalmente vinculados a la presión hacia los docentes en los momentos de la evaluación asegurando el pasaje de grado universal) o la falta de pautas y estructuras claras para la coordinación de actividades tienen que ver con el perfil pedagógico y el estilo de gestión tradicional preferido por los responsables en cada establecimiento.

Otras razones expuestas en el análisis dejan en evidencia las dificultades que tienen los docentes principiantes para participar en programas de intervención, proyectos de aula o de investigación educativa, porque los temas sugeridos no se adecuan a sus intereses, no tienen espacios para expresar sus opiniones y en muchos casos, la presión institucional prioriza la coordinación general antes que la coordinación interdisciplinaria por área de conocimiento. La meta de “lograr resultados y evaluar las estrategias empleadas” propósitos claramente definidos por las nuevas teorías de la planificación estratégica, debe ser planteada de tal manera que implique un abanico amplio de posibilidades. Sin embargo, la coerción que ejercen muchos directores para definir “qué temas” se discuten, y “cómo” deben organizarse los centros para alcanzar objetivos de política educativa fácilmente medibles con indicadores “duros” (como la tasa de pasaje de grado o la deserción) pueden constituirse en un obstáculo para la mejora de la enseñanza porque desconocen la complejidad del universo social y político de la educación. Es un error, confundir, como bien lo ha aclarado S. Ball (1994, p. 55), que los cambios de política impliquen mecánicamente una modificación de las prácticas educativas, ni que exista correspondencia entre el ámbito público del debate —como lo es la coordinación de centro—, con el ámbito privado de la práctica. Las declaraciones de los profesores principiantes (del tipo: **“todo lo que diga el docente podrá ser usado en su contra”, “los docentes son culpables del fracaso de sus alumnos” “en las reuniones de coordinación se pierde el tiempo” “se culpa al docente de no tener la libreta al día”** y otras del mismo tenor) ponen de relieve, además, las diferencias entre la participación real en la toma de decisiones, la pseudoparticipación y el control bu-

rocrático de la función docente. Siguiendo los aportes de Sacristán (1998, p. 326) parecería que en las instancias de coordinación se confunde lo público (ámbito abierto para el debate democrático) con lo estatal (espacio donde el Estado tiene poder absoluto) cuando en realidad son esferas independientes. Esta distinción es necesaria para comprender cabalmente hasta donde hablamos de democracia real o participación artificial. El discurso predominantemente técnico de la reforma, no sólo en Uruguay, —sino en la mayoría de los países occidentales— desacomoda y desorienta a los profesores que reclaman una participación efectiva en la discusión pública sobre los objetivos de los proyectos institucionales, los intereses que representan, así como los valores educativos que se defienden. La retórica de la profesionalidad docente, tal como lo resalta Pérez Gomar, (2001) choca con la realidad del profesorado, que tiene más autonomía virtual pero menos poder real para decidir sobre las prácticas que regulan su puesto de trabajo.

El escenario de las reuniones de coordinación, es un espacio donde disputan sus intereses los grupos subalternos con los que tienen posiciones de poder, en el cual las discusiones son iniciadas y controladas por el director. En la mayoría de las escuelas estatales, comenta S. Ball

la reunión de personal típicamente es una oportunidad para repetir y confirmar la definición oficial de la escuela por eso los profesores pasan a condición de público. No son tanto participantes como espectadores de la reunión. La reunión es un camuflaje, una diversión. El ritual de dar información y consultar predomina sobre toda participación sustancial en la toma de decisiones. La conversación, en estas circunstancias versa sobre el control y sobre la autoridad (op. cit, p. 235).

El examen de los juicios y las representaciones del profesorado principiante, es concluyente al establecer, además, que los proyectos verdaderamente institucionales, con una fuerte participación social de la comunidad no son temas prioritarios para las autoridades de las instituciones de educación media analizadas. Este panorama coloca a los docentes en una doble lógica, tal como la llama Contreras (1998, p. 192) ya que la retórica oficial promueve la autonomía de los centros, pero ésta es fuertemente controlada por los niveles intermedios del sistema (Inspectores y Directores) de la misma manera que el discurso de la reforma le otorga más responsabilidad a los docentes pero simultáneamente éstos son más controlados y regulados por disposiciones administrativas. Por eso es necesario advertir, antes de terminar, que la autonomía del profesorado debe contemplar el escenario político, intelectual y pedagógico. No sólo los aspectos de gestión o de regulación administrativa. El éxito de las nuevas políticas educativas que defienden una mayor descentralización y autogestión de los centros, estará condicionado por la coherencia entre el discurso y los estilos de gestión de los cambios, otorgándole al profesorado no sólo más respon-



sabilidades sino nuevos espacios de poder real para que los docentes puedan efectivamente transformar sus prácticas. Este proceso no es fácil, avanza con las turbulencias propias de las transformaciones educativas que se estreman entre el mundo de los dispositivos teóricos y los escenarios concretos de las instituciones escolares. Escenarios donde se oponen viejas y nuevas culturas profesionales. Necesitamos entender estos cambios, —que no son procesos lineales ni causales—, como algo más complejo

que la planificación racional orientada por fines ideológicos que no comprenden la naturaleza burocrática de las organizaciones ni los espacios de poder que reclaman, con justicia, los profesores. ⑥

* Licenciada en Sociología por la UDELAR (1989), Doctor en Ciencias de la Educación por la UMA (2006). Profesor efectivo de investigación Educativa y Sociología de la Educación del Centro Regional de Profesores del Litoral - ANEP. Líneas de investigación: Gestión educativa, Políticas de Formación Docente e Innovación curricular.

Notas

¹ El estudio es parte de una tesis de doctorado en curso, —Facultad de Ciencias de la Educación— Universidad de Málaga, bajo responsabilidad del autor de este artículo. El formulario de la encuesta contiene 254 variables de investigación, de las cuales se seleccionaron algunas de las referidas al tópico central de este informe.

² Por ejemplo, en uno de los centros relevados en esta investigación se constató que casi el 50% del profesorado viajaba 180 Km. (ida y vuelta) para participar, únicamente, de las reuniones de coordinación.

³ De acuerdo con las disposiciones reglamentarias vigentes, un cargo de 9 horas docentes tiene 1 hora más de coordinación; un cargo entre 10 y 20 horas docentes tiene 3 horas de coordinación. Los cargos con más de 20 horas tienen 4 horas de coordinación. De las 5 horas de coordinación que tiene el "paquete" de 30 horas docentes, los Directores, normalmente destinan 2 horas para la coordinación de centro y 3 horas para la coordinación por nivel. Los profesores con pocas horas, sólo coordinan en el ámbito del centro. Recordemos que por imposibilidad administrativa, el acceso a paquetes horarios en un mismo centro es sólo para una minoría de docentes, generalmente los efectivos de mayor antigüedad. La mayoría completa su carga horaria eligiendo diferentes grupos en dos o tres establecimientos.

⁴ Uruguay se divide políticamente en 19 jurisdicciones denominados departamentos. El estudio abarca los departamentos de Salto, Artigas, Paysandú y Río Negro, ubicados en el litoral norte, entre las fronteras de Argentina y Brasil.

Bibliografía

- Alsinet, J. y Muñoz, E. (1995). "Proyecto de Centro: un universo de posibilidades". En Revista Cuadernos de Pedagogía, N° 238, julio- agosto de 1995, pp. 1-3.
- ANEP/MEMFOD. (2003) Estudio del impacto de la formación de los egresados de los Centros Regionales de Profesores (CERP) en la primera etapa de su ciclo profesional. Montevideo.
- ANEP-CODICEN. (1996) La Reforma de la Educación. Los Planes de estudio y el cambio educativo. Seguimiento de la Experiencia Piloto del Ciclo Básico. Documentos III-IV. Montevideo.
- ANEP (2000). Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999. Montevideo.
- Avalos, B. (1999). Mejorando la formación de profesores. El programa de fortalecimiento de la formación inicial docente en Chile. Conferencia presentada en el Congreso *Los maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño*. San José de Costa Rica.
- Ball, S. (1994). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de Vida Profesional del Profesorado de Secundaria*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Braslasky, C. La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 9, Biblioteca Digital de la OEI (consultado el 18/8/2004)
- CEPAL (1998). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL Naciones Unidas.
- CEPAL (1999). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL Naciones Unidas.
- Contreras, D. (1991). El sentido educativo de la investigación. En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 196, octubre de 1991. Edición digital (1 cd rom)
- _____. (1998). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Morata.

Bibliografía

- Cornejo, J. (1999) "Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina" en Revista Iberoamericana de Educación N° 19, enero-abril de 1999. OEI.
- Cox, S. y Heames, R. (2000). *Cómo enfrentar el malestar docente. Estrategias e ideas prácticas para los tutores y sus alumnos*. Barcelona-Buenos Aires-México: Octaedro.
- Davini, M. C. (Coord.) (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- De Mello, G. (2002). Formación de Profesores en América Latina y el Caribe. A la búsqueda de la innovación y la eficiencia. Conferencia Internacional sobre el desempeño de los profesores en América Latina. Tiempo de nuevas prioridades. Brasilia. (mimeo).
- Esteve, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. En *Cuadernos de Pedagogía* N° 220, pp. 3-4. Edición digital. (1 cd rom)
- _____ (1997). *La Formación Inicial de los Profesores de Secundaria*. Ed. Ariel. Barcelona.
- _____ (1987). *El malestar docente*. Madrid: Paidós.
- _____ (1984). *Profesores en Conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*. Madrid: Narcea.
- Gajardo, M (1999). Reformas Educativas en América Latina: Balance de una década. Documentos del PREAL N° 15. Santiago.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del Profesorado*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Mancebo, E. y Vaillant, D. (2002). Principales aspectos de la situación de los formadores jóvenes en el Uruguay. La transformación en la formación docente. En *Revista Educar*. ANEP-CODICEN. Montevideo. Año 4. N° 10, pp. 3-9.
- Marchesi, A. (2001). Cambios sociales y cambios educativos en Latinoamérica. PROMEDLAC VII. Unesco.
- Pérez Gomar, G. (2001) Reforma e innovación educativa. En *Revista Relaciones*. Serie R-Educación XVII. Montevideo. pp. 13-19 (documento en línea) Recuperado el 28/3/05 en http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9908/r_educacion.htm;
- Rodríguez Zidán, E. (2003). "Los Profesores Debutantes en Educación Media :Una contribución al estudio de las innovaciones en el marco de la reforma educativa en Uruguay". En *Revista de Innovación Educativa*. N° 13. Universidad de Santiago de Compostela. España. pp. 369-395. (Documento en línea) www.usc.es/didoe/doc/revista/frames.htm
- Tedesco, J. C. (1996). *EL Nuevo Pacto Educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Tedesco, J. C. y López, N. (2002). Desafíos de la Enseñanza Secundaria en América Latina. En *Revista de la Cepal*. Santiago, N° 76, pp.55-69.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Una Escuela para los adolescentes*. Unicef. Buenos Aires: Losada.
- _____ (2002). *Educación Media para todos*. Unesco. IIPE. Buenos Aires: Altamira.
- UNESCO (2002). *Docentes del Mañana: Análisis de los indicadores mundiales de educación*. Ginebra.
- _____ OREALC (1996). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín N° 41. Santiago.
- Vera, J. (1988). *El profesor principiante*. Valencia: Ed. Promolibro.
- Vera, J. (1989). *El profesor principiante*. En *Revista Cuadernos de Pedagogía* N° 174. Edición digital (1 cd rom), pp. 3-7.