



Desafíos de la formación docente en Uruguay frente a la democratización de la educación media

Teacher training challenges in Uruguay in the context of secondary education democratization

Rosario Beares

Resumen

El presente artículo propone poner en diálogo los desafíos a los que se ve enfrentada la Formación Docente en Uruguay de cara a la democratización de la Educación Media, en busca de la inclusión y la justicia social. Se parte del supuesto que la calidad de los aprendizajes y la culminación de los ciclos de los estudiantes de Educación Media se relaciona, entre otros, con la cantidad de docentes formados y el nivel alcanzado por éstos en su formación inicial. Como primer acercamiento al tema se presenta una descripción del estado actual de la Educación Media en relación a la población que atiende.

Por otro lado, se presenta un breve recorrido histórico de la conformación del sistema de Formación Docente en el país y los distintos desafíos que ha ido enfrentando hasta la especial atención que ha tenido en la Ley General de Educación vigente, en su tránsito hacia la Universidad de la Educación. Seguidamente se presenta el crecimiento cualitativo y cuantitativo de la oferta de Formación Docente de los últimos años y sus líneas de política educativa, en su intento por dar respuesta a las demandas de la Educación Media.

Palabras claves: Formación Docente – Educación Media – democratización de la educación - Política Educativa – justicia social

Abstract

This article brings into discussion the challenges faced by Teacher Training in Uruguay in the context of the democratization of Secondary Education, in pursuit of social inclusion and social justice. The point of departure is that the quality of learning and the completion of Secondary Education Cycles by students is related to the number of duly trained teachers and the level the latter have attained when obtaining their education, among others. To tackle this topic, a description of the current status of Secondary Education in Uruguay, regarding the population attending this level.

On another note, a brief history of the creation of the Teacher Training System in Uruguay and the various challenges it has met along the process will be presented, up until the special attention the Education Act currently in force has received in its road to the University of Education. This will be followed by a report on the qualitative and quantitative growth of the Teacher Training courses over the past few years, and their lines of education policy, in their attempt to provide a response to the demands of Secondary Education.

Keywords: Teacher Training – Secondary level Education – Democratization of Education – Education Policy – Social Justice



Introducción y justificación del tema

Formamos parte de una sociedad que se nos presenta con un alto nivel de complejidad y de paradojas, en la que justamente la educación que pretende ser universal y apunta a diversas y complementarias inclusiones – social, educativa, cultural, digital¹, – es generadora de una visible segmentación social y cultural. Basta con conocer los resultados de estudios e investigaciones recientes, donde se observa una tendencia sostenida en los últimos veinte años respecto a un estancamiento en las tasas de repetición, rezago y desafiliación, así como al deterioro de la calidad de los aprendizajes. Si bien la desigualdad social en Uruguay se ha reducido en los últimos años, aún está lejos de alcanzar los estándares deseados. En la mayoría de los países de América Latina y, concretamente en Uruguay², aún se observa un alto rango de dispersión en los resultados según el nivel socio-cultural.

Paralelamente, el escenario actual está caracterizado además, por el desarrollo tecnológico incesante, los medios masivos de comunicación, la globalización como concepto emergente, y cambios en las formas de producción: vivimos en la sociedad del conocimiento. Pero no se ha alcanzado un acceso y permanencia en el sistema educativo con equidad para todos los ciudadanos. A la vez, se percibe un debilitamiento de las instituciones y de la autoridad educativa en el marco del contrato de cultura. Vivimos además, una crisis de sentido que afecta también la confianza depositada en los docentes y en la escuela. Al mismo tiempo, la institución educativa es depositaria de mayores demandas desde la sociedad.

Es decir que los conceptos de globalización, universalidad de la educación, equidad, capital humano, inclusión-exclusión, fragmentación social y cultural, desigualdades, entre otros, lejos de presentárenos ingenuamente, constituyen el marco ideológico, socio-cultural, político y económico donde los procesos educativos tienen lugar, y en su gran mayoría, los determinan, los posibilitan y orientan; y en muchos otros, son generadores de profundos debates, críticas y hasta fuertes resistencias.

El proceso de transformación educativa que se viene produciendo en Uruguay en las últimas décadas, al igual que el de otros países de América Latina, está orientado al logro de la equidad y la calidad educativas en el marco de un profundo y sostenido proceso de democratización de la educación. Proceso éste que opera en todos los ciclos de la educación obligatoria – Educación Inicial, Primaria, Media Básica y Media Superior – con una fuerte apuesta de alcance a la Educación Superior y en particular a la Formación Docente. Las políticas en el sector han apuntado en diversas y simultáneas direcciones en pos de la inclusión y el cumplimiento de los objetivos intrínsecos del fortalecimiento de la profesión docente desde su nivel inicial, sumado al desafío de generar la mayor cantidad posible de graduados de calidad. Esto es entre otros, en su intento por atender las dificultades más importantes que está enfrentando la Educación Media en el país: la cobertura de profesores como consecuencia de la expansión de la matrícula, y la calidad y pertinencia de la educación que se brinda, más precisamente, la calidad de las enseñanzas en tanto puedan contribuir, entre otros, a reducir o desactivar los procesos de desafiliación³ de los jóvenes de la educación formal.

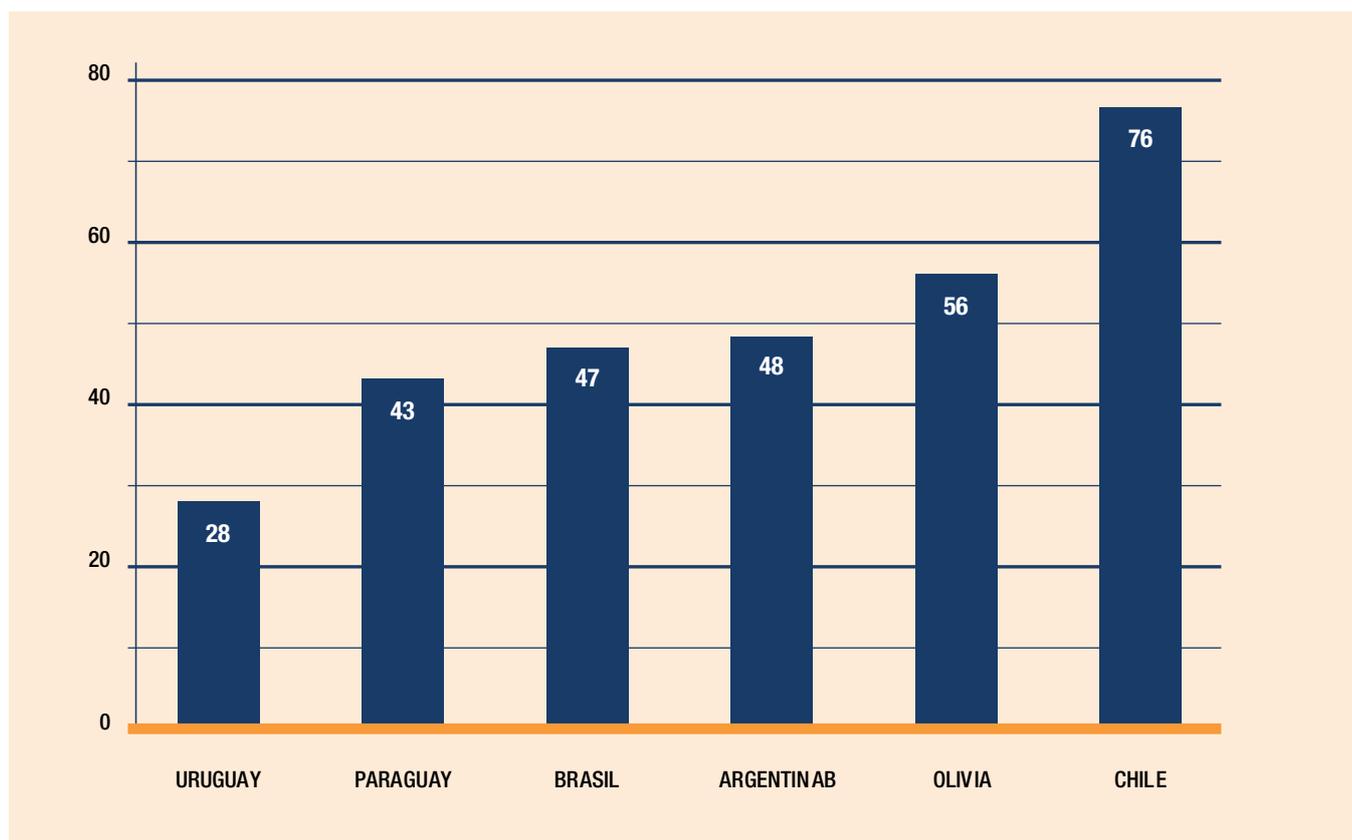
Estado actual de la educación media

Existen buenas razones tanto en el gobierno de la educación y las políticas públicas como en la comunidad docente y en la sociedad en su conjunto para focalizar la atención y futuros esfuerzos en estos temas, ya que si bien Uruguay se destaca por la universalización lograda en la Educación Primaria⁴, sin embargo tiene un serio y persistente problema en el tiempo respecto al nivel de desafiliación de la Educación Media, con un mayor énfasis en la Media Superior.

En orden a ilustrar la precedente afirmación, el Sistema de Información y Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), en su informe del año 2007 sobre las tasas comparadas para 12 países de América Latina concluye en su análisis: “Una peculiaridad del caso uruguayo es la elevada tasa de abandono lo que incide que sea el país del grupo con menor porcentaje de población con secundaria completa” (SITEAL, 2007, p. 15). A su vez, siete años después, el Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014 realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), establece que en la perspectiva comparada, Uruguay presenta los peores resultados de egreso: de los países de la región con educación media superior obligatoria la proporción de jóvenes de entre 18 y 20 años que logró culminarla es del 28%, es decir, de poco menos de un tercio de la población que ingresó (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014) -ver gráfico N°1-.



Gráfico N° 1. Población de 18 a 20 años con 12 años de educación formal en países seleccionados. En %, 2011



Fuente/ INEEd, 2014, p. 117

Paralelamente, el mismo informe nos muestra cómo los porcentajes de no promoción en Educación Media Básica se mantienen estables entre 2006 y 2013, en torno al 30% en secundaria y descendieron levemente en la educación técnica: de 41% a 37,3% (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014:108) -ver gráfico 2-.

Gráfico N°2. Porcentaje de no promoción en educación media básica según año y grado. 2006-2013

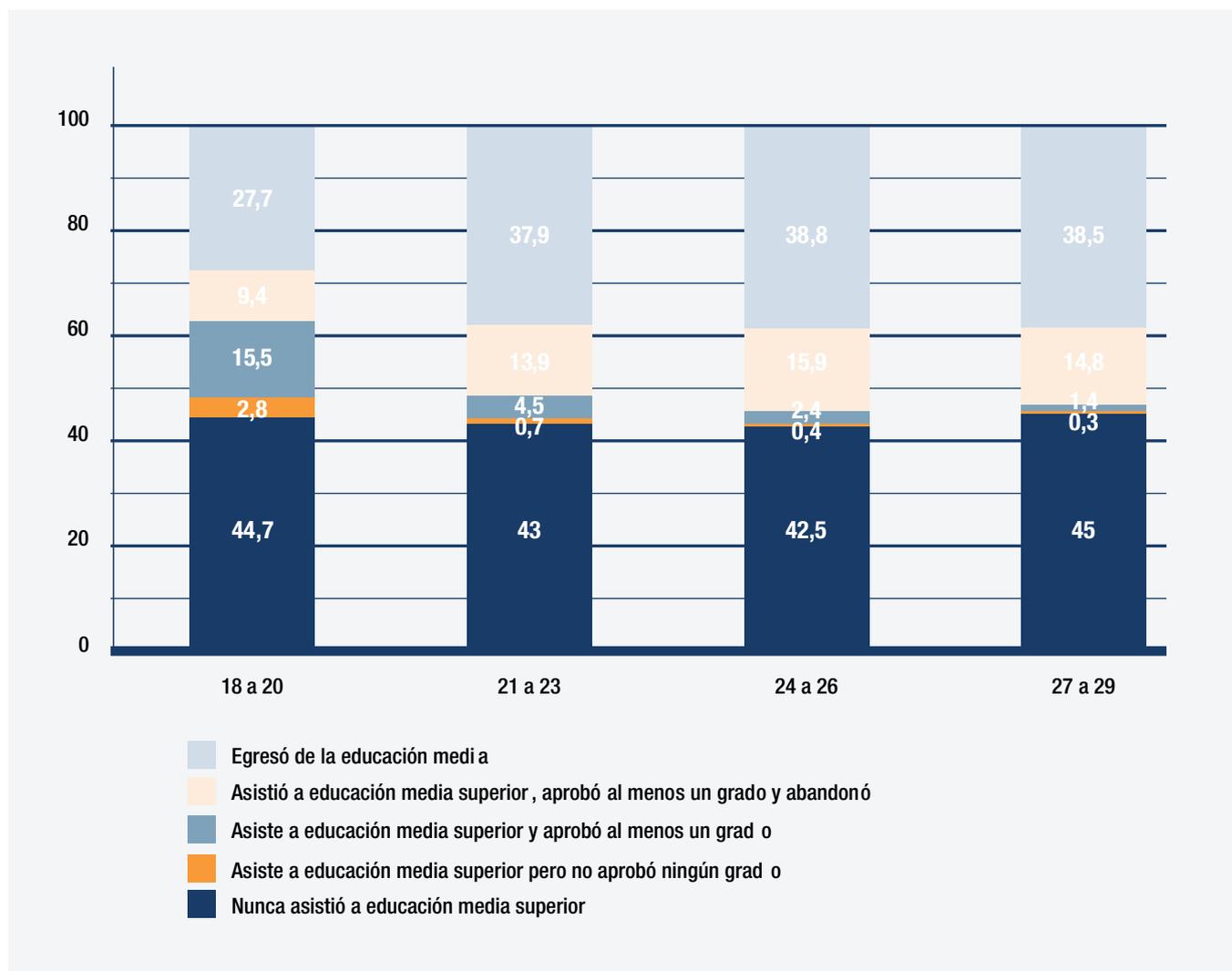
GRADO	AÑO							
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
TOTAL Educación Media Básica CES	29,6	28,9	29,4	31,4	31,8	33,0	32,1	30,7
PRIMERO	33,6	31,7	32,9	34,1	34,9	35,3	34,9	33,3
SEGUNDO	26,1	26,3	25,8	28,4	29,0	30,3	28,9	27,6
TERCERO	28,1	27,7	28,3	31,1	30,9	33,1	31,9	30,7
TOTAL Educación Media Básica CETP		41,4	39,5	39,6	40,6	37,4	38,7	37,3

Fuente/ INEEd, 2014, p. 108

No obstante, si retomamos los porcentajes de estudiantes que culminan la Educación Media Superior según tramos de edad seleccionados durante los años 2012 y 2013, se observa un crecimiento en el egreso de 10 puntos porcentuales entre el segmento de 18 a 20 años y el de 27 a 29 años, que asciende de 27,7 % a 38,5% respectivamente (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014:114) -ver gráfico 3-.



Gráfico 3. Situación educativa respecto de la educación media según rangos de edad. 2012-2013



Fuente/ INEEd, 2014, p. 114

Es decir que si bien el porcentaje permanece estable en las edades previstas de culminación del ciclo, las políticas tendientes tanto a la reinserción como a la finalización de la educación formal obligatoria en el adulto joven, están contribuyendo sostenida y significativamente a la democratización de la educación y esperada universalización. Si bien se está avanzando a nivel “extra edad”, el ingreso, la sostenibilidad y culminación de los jóvenes en la Educación Media Superior constituye uno de los mayores desafíos a los que se ve enfrentada la nación. A su vez, es claro que no es posible atribuir estos resultados a una causa única, pues diversos estudios han coincidido en que existen factores vinculados al nivel socio-económico y cultural de procedencia de los jóvenes, otros propios de los estudiantes⁵, otros del sistema educativo, y otros de carácter más local y territorial que involucra a las instituciones educativas, todos los cuales seguramente están estrechamente vinculados entre sí; lo cierto es que no se ha logrado la permanencia y culminación de estudios secundarios de una muy significativa cantidad de jóvenes del país. Situación ésta que resulta por demás preocupante por múltiples razones, pero muy especialmente para la construcción de ciudadanía y consecuente sostenibilidad de la democracia, a la vez que también pareciera operar como barrera para el desarrollo económico, social y humano, así como en el proceso de la necesaria emancipación que requiere el crecimiento del país.

Sin perjuicio de lo anteriormente expresado, igualmente consideramos muy importante tener presente el significativo incremento de la cobertura educativa en el largo plazo, es decir, de la asistencia a algún establecimiento educativo en el periodo desde 1991 hasta el 2014, de acuerdo a la siguiente distribución: para la población entre 12 y 14 años la cobertura se incrementó en un 94%; entre 15 y 17 años se registra una evolución con variaciones importantes, entre el



7% en 1991 y el 81,7% en 2014. La población entre 18 y 24 años también alcanza una tasa incremental de la asistencia del 10% al comparar con 1991 (del 27,7% al 40,9 % en 2014).⁶ Es decir que, es importante destacar que si bien los porcentajes de culminación de ciclos en Ed. Media Básica y Superior son bajos, éstos alcanzan a un número de jóvenes significativamente superior que hace 25 años. Pues, no es lo mismo que egrese el 28% del 81% de la población entre 15 y 17 años que sobre el 7% de la misma población. Por lo que se desprende que las políticas de equidad en este sentido, están dando sus frutos. En relación al tema que nos ocupa, más allá de la importante expansión de la Educación Media, la situación preocupa en la medida que igualmente se ve muy restringido el caudal de estudiantes en condiciones de continuar estudios de educación superior.

En la misma línea de análisis, corresponde señalar que más allá de la expansión lograda, la desafiliación y la repitencia en la Educación Media guardan relación inversa a los quintiles de la población. Pues se observa una muy leve disminución entre 2006 y 2014 de la brecha de desigualdad educativa asociada al nivel de ingreso de los hogares de procedencia correspondiente a la culminación de la Educación Media Básica de la población estudiantil a los 17 y 18 años de edad (pasa de 50,4 puntos porcentuales en 2006 a 49,8 en 2014, lo cual supone una reducción relativa de apenas el 0,6%) (MEC-ROU, 2015).

Desafíos de la formación docente de cara a las demandas de la educación media

Frente al mapa presentado: ¿cuál es el estado actual de la Formación Docente?; ¿qué políticas ha implementado en las últimas décadas, y en especial durante los últimos años, para atender los objetivos de democratización – equidad y calidad – de la educación?; ¿cómo ha sido la incidencia y la respuesta de las políticas adoptadas ante las demandas de la Educación Media? Sin duda alguna, el intento de reflexionar sobre algunas líneas de posibles respuestas a las interrogantes formuladas, se ha constituido en el propósito del presente trabajo, no sin antes esclarecer la relación, que consideramos vital, entre la formación docente y el nivel social y educativo alcanzado por un país. En este sentido, tenemos la convicción que la formulación de políticas que incluyan un proyecto educativo de cambio y mejora, o mejor aún, de transformación estructural, cualquiera sea el nivel en el que opere, le concierne en mayor o menor medida a la formación inicial y permanente de docentes, en tanto pieza vertebral responsable de proveer los recursos profesionales adecuados. Pero a su vez, el nivel educativo con que un graduado de Enseñanza Media ingresa a la Educación Superior, y en particular a la Formación Docente puede condicionar muy fuertemente la calidad y finalización de sus trayectos formativos en este nivel. En palabras de Vaillant (2010): “Es baja la probabilidad de formar bien a un buen docente a partir de un mal egresado de una mala educación secundaria” (2010, p.36). Por tanto, la articulación de todas las dimensiones intervinientes en este proceso es condición necesaria a la hora de pensar las opciones de políticas de Formación Docente, no sólo a nivel de las carreras de grado, sino también en relación a la profundización y amplitud de políticas de posgrados. Más aún en momentos que podemos llamar “históricos”, por la relevancia que tiene la transición hacia la creación de la Universidad de la Educación⁷ a partir de lo establecido en la última Ley General de Educación puesta en vigencia sobre fines del 2008.

Ahora bien, la importante y justificada preocupación entre hacedores de políticas, investigadores y docentes en general, de la que venimos dando cuenta, presenta un correlato en tres aspectos importantes que constituyen los siguientes ejes de desarrollo de este artículo: En primer lugar, ofrecer un breve recorrido histórico de la conformación del sub-sistema de Formación Docente en el país y los distintos desafíos que ha ido enfrentando hasta la especial atención recibida en la nueva Ley General de Educación N° 18.437. En segundo lugar, un análisis crítico de las actuales políticas de Formación Docente tendientes a la democratización de la formación de grado, atendiendo a la última reforma curricular y sus diversas modalidades, a la apertura de nuevas carreras de profesores, a las políticas de becas, entre otros, con una mirada prospectiva a partir de los logros obtenidos y a la luz de las “Orientaciones y Objetivos del Consejo de Formación en Educación para el periodo 2015-2020”. A su vez, reflexionar sobre los modelos y lógica del planeamiento educativo que han dado lugar a tales políticas. En un tercer momento, aportar luz a la tensión entre las políticas de la Formación Docente y su grado de alineación y capacidad de respuesta – en los aspectos que le puedan corresponder – con las Políticas Educativas Públicas a nivel Nacional y las demandas provenientes de la Educación Media. Finalmente, con una mirada complementaria no por ello de menor trascendencia, se presentan los desafíos educativos actuales a los que se ve enfrentada la Formación Docente en tanto educación superior terciaria en su tránsito hacia una educación superior universitaria.



Conformación del sub-sistema de Formación Docente hacia la Universidad de la Educación

A efectos de lograr una mayor comprensión del estado actual de la Formación Docente y los desafíos a los que se ve enfrentada en la búsqueda de democratizar la educación que se brinda, es pertinente realizar un sucinto recorrido histórico acerca de la conformación del actual sub-sistema en el tránsito hacia la Universidad de la Educación. En esta línea de análisis corresponde señalar como primera distinción que mientras la formación de maestros comienza a organizarse poco tiempo después de la aprobación del Decreto –Ley de Educación Común en 1877, la formación de profesores se materializa recién en 1949 con la Ley de Creación del Instituto de Profesores Artigas (IPA), Ley N° 11.285. Es decir que desde que comienzan a formarse los maestros, pasaron poco más de 70 años para que se comenzara a formar profesores, por lo cual no es difícil establecer, una de las razones que pueden contribuir a explicar la universalidad de la educación primaria consagrada hace más de cincuenta años, y las dificultades que ha venido enfrentando la educación media para lograr un alcance universal. A nivel del proceso institucional, los Institutos Normales de Montevideo y el IPA, en tanto institutos de formación de maestros, el primero, y de profesores, el segundo, eran dependientes de los Consejos de Primaria y Secundaria respectivamente. A su vez, la formación de maestros ya estaba extendida en Institutos ubicados en las capitales de casi todos los Departamentos del país, mientras que la formación de profesores sólo se podía realizar en Montevideo. En 1973 se crea el Consejo Nacional de Educación (CONAE) en la Ley General de Educación N° 14.101, creada por el último parlamento antes de la dictadura militar. A partir de ese momento se crea, a su vez, una Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente dependiente directamente del CONAE. Modificación ésta realizada ya por los militares, quienes organizaron toda la formación de docentes y posgrados de Montevideo en un solo Centro llamado Instituto Nacional de Educación (INADO), desde donde podían controlar la formación docente del país y hacer todos los recortes, omisiones y modificaciones que consideraron pertinentes para el cumplimiento de sus fines. En 1985 con el restablecimiento de la democracia la necesidad de una nueva Ley se tornó una necesidad, ya que la anterior había sido mal implementada o desconocida por el gobierno de facto. Se promulga así la Ley de Educación N° 15.739, llamada Ley de emergencia, que ratifica la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente dependiente del gobierno general de la educación, que a partir de ese momento posó a llamarse Consejo Directivo Central (CO.DI.CEN), y crea, a su vez, la figura de la A.N.E.P. (Administración Nacional de Educación Pública). Como se desprende de lo anterior, la formación de profesores continuaba centralizada en Montevideo, a través del IPA, es decir que los jóvenes que quisieran estudiar profesorado debían trasladarse a la capital, con lo que la graduación de profesores quedaba absolutamente circunscripta al área metropolitana, en detrimento y perjuicio del resto del país. Es claro que la cantidad de profesores egresados de cada disciplina era sumamente restringida y en su gran mayoría sólo cubría parte de la demanda de la Educación Media de Montevideo, dejando a la formación secundaria del interior, mayormente, en manos de estudiantes universitarios, maestros, bachilleres y en el mejor de los casos universitarios, todos ellos, con excepción de los maestros, sin formación en las ciencias de la educación ni didáctica y por supuesto sin la práctica docente necesaria para ejercer la profesión. En iguales o más difíciles condiciones se encontraba la formación técnica.

Durante este último periodo mencionado, desde el regreso de la democracia y bajo la Ley de Educación de 1985 ya mencionada, se produce a partir de 1995 una importante reforma educativa, de características estructurales, conocida como la “Reforma Rama” (a cargo del Prof. Germán Rama, Director Nacional de Educación Pública de la época) que contó con el asesoramiento y la colaboración académica y técnica de conocidos, y en muchos casos, destacados pedagogos y expertos en políticas educativas a nivel nacional e internacional. A partir de ese momento se produjo la mayor expansión de la oferta de profesores, como consecuencia de una de las líneas de la política educativa de la reforma, con la creación de seis Centros Regionales de profesores (CerP) distribuidos estratégicamente en el interior del país, buscando alinearse con el crecimiento de la Educación Media. A su vez, la creación de los CerP fue acompañada de un sustantivo cambio curricular que condensó la formación de profesores en tres años, con una carga de 8 horas diarias e importantes apoyos económicos para los estudiantes. Se creó así una política de becas que fue prácticamente total para los estudiantes de los CerP, ya que contemplaba: residencia, alimentación, cobertura sanitaria, transporte diario y de fin de semana hacia los Departamentos de origen de los estudiantes. Otras de las líneas de la reforma estuvo orientada a la universalización de la Educación Inicial (4 y 5 años) y de la Educación Media Básica (1° a 4° de Secundaria), para lo cual se realizaron también reformas curriculares, y capacitación docente en servicio a partir de algunas investigaciones que sustentaron los procesos de planificación e implementación de la reforma. No obstante los esfuerzos realizados, existe consenso en que estos cambios ni los logros alcanzados fueron suficientes. La reforma careció de la adhesión social necesaria, y fundamentalmente fue muy resistida por los docentes, por lo que el avance hacia la equidad constituyó y aún sigue siendo un proceso lento, con marcados avances, mesetas y retrocesos que conforman un fenómeno de difícil tránsito y alcance.



A partir de lo anteriormente expuesto y a la luz de la concepción de gobernabilidad presentada por Fernández Lamarra (2006), el Uruguay de los noventa, y en particular la reforma a la que nos venimos refiriendo es un claro ejemplo de cómo el Sector Educación “ha sido considerado prioritariamente para establecer procesos democráticos de gobernabilidad y de concertación tendientes a definir Políticas de Estado para la educación en el mediano y largo plazo” (p. 54).

Si retomamos la línea histórica de análisis, con la nueva Ley General de Educación N° 18.437 del año 2008, la Formación Docente ha tenido una especial atención en cuanto pasó a formar parte del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública en su proceso de transformación institucional hacia lo que la Ley estableció como la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE) (Art. 79 a 86). En la actualidad, el IUDE ha sido sustituido por otro Proyecto nominado “Universidad de la Educación” (UNED), de mayor alcance que el anterior, y cuya Ley Orgánica se encuentra a estudio del Parlamento, aunque en una fase de suspenso, por cuanto el mismo Ejecutivo que la impulsó en el 2008, hoy en su segundo mandato se ve limitado a implementarla por razones de inversión. No obstante, los procesos de planificación hacia la nueva institucionalidad constituyen el centro del trabajo al cual se ha abocado el Consejo de Formación en Educación (CFE), creado por la misma Ley, con una modalidad de “semi co-gobierno”, ya que constituye el único Consejo desconcentrado de la ANEP integrado por tres Consejeros políticos y dos Consejeros electos: representantes del orden docente y del orden estudiantil.

Desde una perspectiva interpretativa, consideramos que estas “marchas y contra marchas” que está sufriendo la concreción de la nueva Universidad de la Educación, en cuanto a los necesarios acuerdos políticos que avanzan y retroceden, concatenados con otros aspectos intervinientes en el proceso, responde a lo que Fernández Lamarra y Aguerro (1978) expresan acerca del planeamiento en el proceso de gobierno. En palabras de los autores:

Todo intento de conducir y/o transformar la realidad –incluso la educativa– ofrece aspectos políticos, administrativos y de planificación totalmente imbricados no a la manera de desarrollos yuxtapuestos, sino como dimensiones del mismo proceso; que varían de acuerdo a la marcha del proceso global de conducción y/o transformación de la realidad o proceso de gobierno.” (p. 391).

La transformación institucional que se está gestando responde a las grandes líneas que el Estado se ha propuesto en materia de Políticas Públicas, y concretamente en cuanto a las Políticas Educativas de la Formación Docente se ha observado que han sido tomados en cuenta varios de los “supuestos de la transformación” que plantea Fernández Lamarra (1991) en el documento sobre las “Nuevas perspectivas de la planificación en un proceso de transformación de la educación”. Razón por la cual consideramos que bien puede la futura Universidad de la Educación nutrirse del conocimiento atesorado por las Universidades de América Latina y acoplarse a los procesos de cambio que se están delineando.

Políticas Educativas tendientes a la democratización de la Formación Docente

El acercamiento realizado desde los más significativos eventos de transformación y cambio que ha venido teniendo la Formación Docente, nos permite situarnos en las actuales políticas educativas del sector que hacen énfasis en el proceso de crecimiento cualitativo y cuantitativo de la Formación Docente, en un importante intento por acompañar los procesos de democratización del resto de la educación superior del país.

Previo a adentrarnos en la descripción y análisis de alguna de las actuales políticas de la Formación Docente, consideramos necesario precisar y establecer el alcance que encierra el concepto de “políticas educativas”, de manera de direccionar nuestro recorrido a partir del mismo. Sin perjuicio de lo anterior, es oportuno señalar que este abordaje no pretende ser exhaustivo, ya que consideramos prioritario presentar la lógica global del proceso. Compartimos así, la reflexión que Vaillant (2010) expresa al respecto de las políticas educativas, para quién también éstas incluyen la fase del planeamiento educativo. En palabras de la autora:

Cuando se formulan políticas se planifica y, por lo tanto, se realiza un intento de anticipación del futuro, un intento de predecir la cadena de consecuencias causa- efecto en el tiempo. La incertidumbre acerca de lo que puede suceder en el futuro exige que el proceso de formulación de políticas deba definirse a partir de una estructuración flexible que integra planes, programas y actuaciones que afectan a los distintos niveles y personas de las organizaciones.” (p-35)



Si partimos de la educación definida como un derecho y un servicio público⁸ que el Estado está obligado a garantizar, en términos de disponibilidad, acceso, permanencia y calidad, en el marco de esta tendencia nacional se han implementado una serie de acciones orientadas a promover la inclusión y la permanencia de estudiantes que debido a condiciones individuales, socioculturales, económicas y académicas, entre otras, enfrentan barreras o limitaciones que reducen la posibilidad de ingresar, continuar y/o culminar con éxito los ciclos educativos de la educación formal.

En este sentido, los artículos a los que hemos hecho referencia que definen la educación como un derecho humano fundamental y un servicio público, a su vez constituyen valiosísimos aportes a la construcción de justicia educacional, que es el fin último de todo proceso de reforma y cambio educativo. Pues, la principal función del Estado en materia educativa es garantizar el derecho a la educación, y para ello compartimos las obligaciones que Pérez Murcia, Uprimn y Yepes y Rodríguez Graravito (2007) han plasmado en el conocido esquema de las cuatro “A”, y que consideramos que han sido contempladas por la mencionada Ley General de Educación. Nos referimos a:

- a) Asequibilidad (también denominada disponibilidad), que implica al Estado el deber de satisfacer la demanda educativa.
- b) Accesibilidad: compromete al Estado a garantizar el acceso a las instituciones públicas disponibles sin discriminación alguna.
- c) Aceptabilidad: le exige al Estado el deber de asegurar la adecuada calidad de la educación.
- d) Adaptabilidad: compromete al Estado a brindar en sus establecimientos educativos la educación que mejor se adapte a los estudiantes. (2007, p. 47)

La Formación Docente no es ajena al fenómeno descripto relativo a las dificultades a las que se ven enfrentados los estudiantes para realizar y culminar sus estudios, además del altísimo porcentaje – superior al 90% - de estudiantes que estudian y trabajan. En son de ilustrar la anterior afirmación, el 93% de la cohorte que ingresó a Formación Docente en el 2008 estaba trabajando o había trabajado antes y estaba buscando un nuevo trabajo. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014, p. 208) Por cuanto la planificación e implementación de políticas de estímulo, ayuda y acompañamiento de los procesos formativos en las carreras de grado, se ha tornado decisivo para atender a la necesaria expansión de la formación docente, diversificando y desconcentrando la oferta educativa en todo el país, en atención al mencionado esquema de las cuatro “A”. Todo lo cual implica rever los procesos de planeamiento que se vienen desarrollando y apostar plenamente a lo que define Matus (1987, en Fernández Lamarra, 2006) como planeamiento “estratégico”, o de planeamiento “dinámico” como lo denomina Fernández Lamarra, “para el diseño y ejecución de políticas que tiendan a una Educación para Todos con equidad y pertinentes con las necesidades de la sociedad, y por ende, con altos niveles de calidad” (2006, p. 59).

Bondades y limitaciones del Plan de Estudios 2008 y sus efectos en los trayectos formativos de los estudiantes.

En este marco y con una decidida apuesta al logro de la democratización de las carreras de grado, la Formación Docente viene desarrollando una serie de acciones orientadas en esa dirección. Una de las consideradas innovaciones de política en el sector lo constituyó el Plan de Estudios de Formación Docente que comenzó a aplicarse en el año 2008, de alcance nacional, con un tronco común de las Ciencias de la Educación para todas las carreras y una duración de 4 años. Si bien el Plan contempla los requerimientos de calidad, tanto a nivel teórico como en relación a las prácticas educativas, así como la incorporación de la formación y práctica en la investigación educativa – de cara al futuro carácter universitario de la formación -, los resultados de estudios sobre la incidencia del mismo en la cantidad de años promedio que insumen los trayectos formativos y el número de egresos por año, entre otros, no han sido, hasta ahora, demasiado alentadores (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014).

El estudio da cuenta que de cada 10 estudiantes de profesorado que se matricula en Formación Docente, 4 abandonan durante el 1er. año de la carrera, casi todos sin aprobar materia alguna. En esta misma línea, la problemática es más aguda en Montevideo que en el interior del país, ya que los seis Centros Regionales de Profesores (CerP)⁹ distribuidos en



el resto del país son las instituciones que logran la mayor continuidad en los estudios y egresos: luego de asistir 4 años se logra retener al 55% de los estudiantes entre los que culminan y los que continúan estudiando. En cambio en Montevideo, el porcentaje se reduce al 30%, pero con el agravante de niveles de egreso de apenas el 3%. Si bien los egresos de las carreras de Formación Docente son insuficientes para las necesidades del sistema, situación ésta a la que nos referiremos en posterior apartado; es importante notar que el problema no se debe a que no haya jóvenes que se muestren interesados en cursar las carreras. Entre el año 2000 y 2010, los ingresos para todas las carreras pasaron de 4.000 a 8.000. Si apenas una tercera parte de ellos lograra completar en tiempo y forma, el sistema educativo contaría con unos 3.000 nuevos docentes por año. Sin embargo, como ya se vio, el porcentaje de egresados no parece corresponder a estos números. De los factores estudiados que tienen mayor incidencia en el rezago son la edad de ingreso a la carrera (24 años promedio), la situación laboral – ya detallada- y las responsabilidades familiares, puesto que, sólo con fines ilustrativos, el 37% de los que ingresaron en la cohorte 2008, ya tenían hijos a cargo. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014, 207-2010). A su vez, y a modo de ampliar el anterior mapeo, consideramos oportuno ilustrar acerca de otras de las características que poseen los estudiantes que ingresan a la Formación en Educación, ya que constituyen factores que también es preciso tener en cuenta a la hora de pensar en la elaboración de una nueva propuesta curricular para el nivel. En este sentido, el estudio sobre los “Factores que influyen en la educación de las carreras de formación docente”, a cargo de la consultora Cifra realizada en setiembre de 2012, y el informe acerca de “Los estudiantes de formación en educación”, elaborado por la Dirección de Investigación y Estadísticas Educativas de ANEP y el CFE en 2015, nos dan cuenta acerca de la percepción que tienen los estudiantes sobre el Plan 2008 y las dificultades que deben enfrentar a la hora de su cursada y culminación. Entre los factores contextuales relevados en el segundo estudio mencionado, el 75% del total de los estudiantes provienen de familias cuyos padres no tienen educación terciaria, es decir que nos posicionamos frente a estudiantes que constituyen la primera generación en acceder a la educación terciaria en cada una de sus familias, teniendo que lidiar con la falta de modelos parentales con trayectos formativos que superen la educación media, y aún un 21,5% cuyos padres no superan la educación primaria. Sin duda alguna, éstos y otros factores también inciden en la continuidad, permanencia y culminación de la carrera docente por parte de las nuevas generaciones de estudiantes.

La situación descripta precedentemente implica un fuerte desfasaje entre la realidad de los estudiantes y la propuesta curricular, la que sin duda fue pensada para una realidad estudiantil propia de algunas décadas atrás. En relación al tema que nos ocupa, los efectos derivados de la implementación del Plan 2008 en los procesos formativos de los estudiantes, deja al descubierto las dificultades y consecuencias que se producen por no contar con evaluaciones de los programas implementados con anterioridad para saber por dónde re-direccionar o enfatizar en la formulación de futuras políticas, como lo ha sido el caso de elaboración e implementación del referido Plan de Estudios.

Ahora bien, además de los factores propios de la propuesta curricular¹⁰ que operan negativamente en las posibilidades de graduación en tiempo y forma, se hallan otros factores externos, de los que resaltamos el ingreso temprano de los estudiantes de Formación Docente al cuerpo de docentes de la Educación Media. La falta de docentes en la enseñanza secundaria conspira contra la finalización de la formación profesional de muchos de quienes ocupan los puestos de profesores. Sin duda creemos que este fenómeno es un ilustrativo ejemplo de la falta de políticas o la limitación de las mismas para contrarrestar esta situación, a partir de la provisión de apoyos a los estudiantes tales como mejores y mayor cantidad de becas, y otras acciones alineadas en esta dirección. Sin ser contundentes, podemos reflexionar que la situación que se viene registrando en relación al alto rezago y desafiliación de los estudiantes de la Formación Docente encuentra un correlato con una de las cuatro concepciones de planeamiento presentadas por Terigi referida a que “el planeamiento se entendió como una función orientada al cambio, en desmedro de la planificación de la consolidación de los sistemas escolares” (2007, p.1)

Otra de las innovaciones que presenta este Plan de estudios, lo constituye la incorporación de la modalidad “Semi-Presencial” de cursada, de manera de facilitar el acceso y concreción de la formación a aquellos estudiantes que por razones laborales o familiares no pueden concurrir diariamente a un centro de formación. Esto es, a la vez que esta implementación acompaña la incorporación tecnológica de los tiempos que corren.

A nivel de la diversidad de la oferta que se brinda, se incorporaron tres nuevas carreras de profesores: Educación Musical; Danza y Educador Social. Las que a su vez acompañan e intentan respaldar los recursos profesionales necesarios para cubrir la demanda de Profesores de estas disciplinas en el nuevo Plan de Estudios de Enseñanza Media, que entre otros aspectos, creó el Bachillerato Artístico.



A pesar de las innovaciones introducidas en el Plan de Estudios, no es difícil vislumbrar la necesidad de un giro en cuanto al planeamiento de políticas que atiendan, entre otros, las limitaciones analizadas, para lo cual consideramos oportuno introducir el concepto de planeamiento que presentan Fernández Lamarra y Aguerro en su artículo sobre “Reflexiones sobre planificación educativa en América Latina”, por la vigencia y pertinencia que nos ofrece. Así es que los autores definen el planeamiento educativo como:

Un mecanismo que contribuye a la auto-renovación del proceso educativo. Esto implica cambios en el comportamiento de los individuos y en los enfoques de las tareas, y fundamentalmente cambios en la concepción general de la educación y de su papel en la sociedad” (1978, p. 393).

Sin perjuicio de lo expresado, alertamos que el análisis realizado en relación al cambio curricular ha sido parcial – por las propias restricciones del presente trabajo -, además de que refiere a una sola de las líneas de políticas implementadas.

Acerca de la tensión entre las Políticas de Formación Docente y las demandas de la Educación Media

Partimos de la premisa que las políticas de Formación Docente tienen una profunda repercusión en los trayectos formativos de los actuales estudiantes de la Educación Media y de las generaciones venideras, desde dos perspectivas: la de la equidad y la de la calidad. Los datos presentados en la introducción del presente trabajo relativos al bajísimo porcentaje de estudiantes que logra egresar de la Educación Media Superior (28%) en relación a los que ingresan, deja al descubierto la situación crítica que está atravesando la educación secundaria. Si bien existe una multiplicidad de factores que están incidiendo en los resultados obtenidos, el nivel de formación docente de los profesores y la cantidad de docentes formados repercute muy directamente en la calidad y cantidad de experiencias educativas a las que el joven está expuesto. De ahí que la cantidad y calidad de docentes formados cobra gran importancia.

Para analizar la posible evolución de la situación del sistema educativo en relación a la disponibilidad de docentes formados para la profesión, el dato más relevante es el relativo a la evolución de los egresos. El comportamiento de los graduados de profesores en los últimos 20 años muestra un claro crecimiento a partir de fines del 2000, como consecuencia de la creación de los CerP en 1986, con un Plan de Estudios que se redujo de 4 a 3 años. Luego, con la implementación del Plan 2008 que retomó los 4 años de cursada, se produjo un estancamiento y una posterior recuperación a partir de 2010, alcanzando la cifra más alta de egresados del periodo en el año 2012 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014). Es decir que, a pesar de haberse extendido un año más la carrera, en vistas al título universitario, se ha logrado superar los topes máximos de egresados. Por lo que se desprende que no sólo el Plan, sino que ha sido el conjunto de políticas lo que ha permitido fortalecer el lento pero seguro tránsito hacia la democratización de la Formación Docente.

Por tanto, se observa, una positiva alineación de políticas de Formación Docente con las de la Educación Media, ya que si bien la demanda de docentes aún supera la cantidad de graduados, año a año las cifras van en aumento, de manera de que, aunque la tensión continúa, se entiende que se está frente a un proceso de clara evolución. Si bien se aprecian los avances en este sentido eso no quita que continúen existiendo grandes contradicciones, paradojas y dificultades a ser atendidas.

A modo de cierre: fortaleciendo el camino de aciertos

La diversidad y complejidad social en la que los docentes desempeñan su profesión, ameritaría un exhaustivo análisis que nos conduciría a establecerla en diálogo con los modelos docentes que ofrece la formación de grado con todo su bagaje teórico-práctico. Sin embargo, las transformaciones que se están produciendo en el gobierno de la educación que nos ocupa, nos ofrece la posibilidad de conocer y reflexionar acerca de los nuevos lineamientos de política, que de alguna manera comienzan a dar respuesta a la problemática planteada.

Por tanto, en la búsqueda de caminos de acercamiento de los sub-sistemas Formación Docente y Educación Media y en pos de la calidad de la Formación Docente, presentamos a continuación una síntesis de los Objetivos estratégicos que



el nuevo Consejo de Formación en Educación ha dado a conocer a los docentes el pasado año. Corresponde señalar que si bien se trata de una proposición declarativa, se especifica que están reflejados en el Plan Estratégico del CFE 2016 – 2020 y en la elaboración de un presupuesto, ya que el mismo es la expresión económica del Plan (ANEP – CFE, 2015).

1. Crear una estructura académica que favorezca la producción de conocimientos y el fortalecimiento de las Comisiones de carrera.
2. Crear una estructura de cargos docentes acorde con la estructura académica que favorezcan el desarrollo de las diferentes funciones universitarias.
3. Elaborar y aprobar un nuevo plan de estudios acorde con el perfil de egreso y los perfiles de las diferentes formaciones.
4. Elaborar un plan de oportunidades para la titulación de profesores de educación media coordinado con los Consejos de Educación Secundaria y Técnico-Profesional.
5. Lograr la titulación en la cantidad y diversidad que la educación nacional requiere.
6. Desarrollar una política de posgrados que favorezca la creación de conocimientos sobre educación, especialmente en Didáctica y Pedagogía. Se conformará una Comisión de Posgrados que coordinará con la UdelaR y el Sistema Nacional de Educación Terciaria.
7. Desarrollar un sistema de gestión que permita contar con pertinente y en tiempo para la formulación de políticas.
8. Colaborar en la conformación de un Sistema Nacional de Educación Terciario Público que permita crear trayectos educativos compartidos, compartir recursos humanos y materiales.
9. Incorporar las tecnologías en forma integral y completa en la formación inicial, continua y de posgrado. Se trabajará en forma estrecha con el plan CEIBAL.
10. Implementar una política de relacionamiento internacional, privilegiando los espacios regionales como el Sector Educativo del MERCOSUR, así como la integración de redes académicas con instituciones de educación superior y universitaria.
11. Implementar una política comunicacional que promueva y jerarquice la formación en educación.

Los anteriores objetivos, como primera fase del planeamiento educativo de la Formación Docente para el quinquenio, han puesto de manifiesto que han incorporado el conocimiento que sobre la implementación de las anteriores políticas ha sido producido por los estudios de evaluación e investigaciones realizadas al respecto. Es importante señalar que es la primera vez que la formulación de políticas en Formación Docente cuenta con la mayor cantidad de los insumos esperados y necesarios para poder aunar los objetivos propuestos con elementos de la realidad donde opera. En esa misma línea y sin mediar tiempo alguno, el actual Consejo de Formación en Educación ha puesto en marcha las “hojas de ruta” que se ha trazado, de manera que se encuentra transitando el camino de construcción de un nuevo Plan de Estudios con una propuesta curricular a ser aprobada en 2017, que pueda contemplar los objetivos propiamente educativos para el nivel, así como las necesidades observadas en las diferentes dimensiones donde se implementará. Esto es, junto a otra serie de acciones que paralelamente se están realizando, tales como la creación de las Comisiones de carrera, una nueva estructura de cargos docentes, entre otras no menos importantes¹¹. Todas ellas, de cara a la nueva institucionalidad ya mencionada (UNED) y al desarrollo profesional docente. A su vez, los procesos de construcción y elaboración de los documentos que se van generando, recogen los diálogos, debates, aportes y acuerdos que se van logrando, bajo una lógica plural de participación conformada por docentes delegados de ATD (Asambleas Técnico Docentes), de la intergremial de formación docente, de directores, coordinadores, estudiantes y egresados, a la vez que de otros profesionales expertos que asesoran al Consejo en los campos de conocimiento que les pueda corresponder y que éste requiera.

Si bien la presente propuesta constituye un avance altamente significativo no debemos caer en el mito de que una línea de políticas resolverá mágicamente el acuciante problema de la búsqueda de la democratización de la Formación Docente en atención a la deseada democratización de la Educación Media, con los niveles de calidad que los jóvenes del país,



futuros ciudadanos, se merecen; por múltiples y trascendentes razones, pero en primer lugar, para que puedan ejercer el consagrado derecho a la educación.

Bibliografía

ANEP-CFE, (2015). Orientaciones y Objetivos. Consejo de Formación en Educación. 2015-2020. Documento de Trabajo. Montevideo: CFE, Dirección General.

ANEP-CODICEN (2000). Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995 – 1999. Montevideo: Impresores Asociados.

Cardozo, S. (2010). El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su incidencia en las trayectorias. En Fernández, T. (coord.) (2010) La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas. Montevideo: UdelaR, CSIC.

CIFRA (2012). Factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente. Montevideo: CFE.

Consejo de Formación en Educación (2015). Los estudiantes de formación en educación, censo de estudiantes. Montevideo: CFE.

Fernández Lamarra, N. (1991). Nuevas perspectivas de la planificación en un proceso de transformación de la educación. Serie Documentos, N° 5. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

Fernández Lamarra, N. (2006). Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas. En: Fernández Lamarra (comp) (2006). Política, Planeamiento y Gestión de la Educación. Modelos de simulación en Argentina. Caseros: EDUNTREF.

Fernández Lamarra, N. y Aguerrondo, I. (1978) Reflexiones sobre la planificación educativa en América Latina. Revista Perspectivas, pp.391-400. Vol. VIII, N° 3.

Fernández, T. (coord.) (2010) La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas. Montevideo: UdelaR, CSIC.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. Montevideo: INEED.

Ley General de Educación N° 18.437. Montevideo: IMPO, Gráfica Industrial Uruguaya.

MEC-ROU (2015) Logro y nivel educativo alcanzado por la población – 2014. Montevideo: Dirección de Educación, División de Investigación y Estadística.

Pérez Murcia. L. E., Uprimn Y Yepes. R., Rodríguez Graravito, C. (2007) Los derechos sociales en serio: hacia un diálogo entre derechos y políticas públicas. Bogotá: Centro de estudios de Derecho, Justicia y Sociedad/ DeJuSticia/ Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

SITEAL, (2007) Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2007. Buenos Aires: IPE-UNESCO y OEI.

Terigi, F. (2007) Cuatro concepciones sobre planeamiento educativo en la reforma argentina de los noventa. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 15 (10). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Vaillant, D. (2010) Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En OEI (2010) Metas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Documento Debate. Buenos Aires, OEI. Disponible en www.oei.es/metas2021/todo.pdf



¹ Desde el año 2006 se está implementando el Plan Ceibal en las escuelas (una computadora por niño) y a partir del año 2010 se ha universalizado a nivel de enseñanza media básica y enseñanza media superior, lo que muestra una inclusión del 99% en estos niveles educativos. No obstante, aún no se ha introducido más que tímidamente en formación docente – sólo se le provee una computadora a los estudiantes en el transcurso del tercer de los cuatro años de la carrera, sin incluir más que a los profesores de Didáctica.

² Se registra una importante segregación socio-cultural, particularmente en la educación media. Véase el estudio “La situación de la educación en el Uruguay. 2014, realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Uruguay.

³ Utilizamos este concepto ya que entendemos que incluye otros que, aunque no lo son, se utilizan como sinónimos: abandono, deserción, desvinculación, “dropout”. Compartimos la definición que sobre el concepto ha construido Tabaré Fernández en base a diversas fuentes. Define así la desafiliación educativa como “una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela” (2010, p 19).

⁴ El reciente estudio presentado por la División de Investigación y Estadística del MEC-ROU (2015), nominado “Logro y nivel educativo alcanzado por la población-2014”, establece que “...en el tramo propio de la escolarización primaria, la cobertura educativa, como ya es tradicional, continúa siendo universal (próxima al 100%) y no registra variaciones significativas con el pasar del tiempo” (MEC-ROU,2015,p.15).

⁵ De las cinco razones posibles, relevadas en la encuesta de hogares, que los jóvenes manifiestan por la salida temprana de la educación media, el desinterés es la principal razón (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014).

⁶ Los datos expresados fueron relevados de la Encuesta Nacional de Hogares del INE, presentados en el estudio: “Logro y nivel educativo alcanzado por la población – 2014” (MEC-ROU, 2015)

⁷ Si bien el Cap. XII de la Ley de Educación 18.437 en su Art. 84 establece la creación de un Instituto Universitario de Educación (IUDE) en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública, los representantes parlamentarios de las distintas fuerzas políticas han presentado al Senado una nueva propuesta orientada a la creación de una Universidad de la Educación, en lugar del IUDE, de manera de también poder ofrecer formación de posgrados, especializaciones, maestrías y doctorado en educación, de carácter público. Corresponde señalar que en el año 2014, la Ley orgánica de la Universidad de la Educación había sido aprobada por los Diputados en el Parlamento, y que debido a posteriores desacuerdos políticos ésta continúa en estudio de los Senadores, quienes, a la fecha han dejado el Proyecto de Ley en suspenso debido a que el Poder Ejecutivo ha manifestado la no disponibilidad de recursos económicos para la creación e implementación de la nueva Universidad. (Artículo de prensa: Diario “El País”, abril de 2015).

⁸ Ver Art. 1º al 4º y 79º a 83º, de la Ley General de Educación N° 18.437.

⁹ Los CerP fueron creados en la Reforma educativa del periodo 1995-2000, correspondiente a la conocida “Reforma Rama”, por haber sido Germán Rama el principal promotor, responsable y ejecutor de la misma. Estos centros se instalan como acciones generadas por uno de los ejes de la reforma que fue el fortalecimiento de la Formación Docente con un alcance Nacional. (Hasta esa fecha sólo se podía hacer la carrera de profesores en Montevideo) Corresponde señalar además, que esta política fue acompañada de la apuesta a la universalización de la Educación Media Básica (Primer Ciclo de secundaria), lo cual muestra un alineamiento de políticas en tanto se intentó prever la provisión de docentes formados que la educación secundaria requería (ANEP, 2000).

¹⁰ Los factores relevados que inciden negativamente en la posibilidad de graduación en tiempo y forma de las carreras de profesores son: la cantidad de horas presenciales, el exceso de asignaturas anuales, la excesiva fragmentación de conocimientos y superposición de contenidos, el régimen de exoneración que resulta perverso ya que el que no logra exonerar por la acumulación de parciales, recursa (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014).

¹¹ Ver Documentos aprobados por el CFE, en el sitio en línea.

Datos de la autora

Rosario Beares

Doctoranda del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (PIDE) de las Universidades Nacionales argentinas UNTREF/ UNLA/ UNSAM y Maestría en Educación con énfasis en Currículum y Evaluación de la Universidad Católica del Uruguay (UCUDAL); Posgrado de Especialización en Currículum y Evaluación de la UCUDAL; Diploma en Gestión de Centros Educativos de la Universidad ORT – Uruguay; Maestra de Educación Primaria. Ha sido Directora de los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria en distintas instituciones educativas. Es investigadora y profesora de Formación Docente en el Consejo de Formación en Educación del CODICEN- ANEP. Es autora de varios artículos y capítulos de libros referidos a la profesión docente, desarrollo y evaluación curricular, y reforma e innovación educativas.

rosariobeares@gmail.com

Fecha de recepción: 01/04/2016

Fecha de aceptación: 21/06/2016

