



María Graciela Di Franco

Magister en Evaluación
Universidad Nacional de La
Pampa (La Pampa–Argentina)
chdifranco@gmail.com

Norma Beatriz Di Franco

Especialista Superior en
Investigación Educativa
Universidad Nacional de La
Pampa (La Pampa–Argentina)
ndifranco@hotmail.com

Silvia Siderac

Magíster en Evaluación
Universidad Nacional de La
Pampa (La Pampa–Argentina)
ssiderac@hotmail.com

Artículo de Investigación

Recepción: 15 de enero del 2016

Aprobación: 11 de mayo del 2016

DOI:

<http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5721>

Praxis
& Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: EL CAMPO DE LAS PRÁCTICAS COMO POSIBILIDAD

Resumen

El artículo propone un análisis de la Formación Docente en el marco de las Políticas Públicas llevadas adelante en Argentina a partir de la década de los noventa, en dos subsistemas que conviven: la formación de profesores en los Institutos de Formación Docente y en las Universidades públicas. En el primer y segundo apartado se analiza el contexto y la legislación vigente que prescribe los cambios en estas décadas. En el tercer apartado el texto se concentra en el análisis de un novedoso diseño curricular prescripto para toda la Formación Docente del país –en tanto política de Estado- donde se valora a la práctica como Campo que genera y discute conocimiento. Se analiza una experiencia universitaria en este contexto en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, Argentina, espacio donde se lleva adelante una investigación curricular institucional coordinada por las autoras de este trabajo.

Palabras clave: formación docente, campo de las prácticas, políticas públicas, institutos formadores, universidad.

TEACHER TRAINING IN PUBLIC POLICY: THE FIELD OF PROFESSIONAL PRACTICE AS AN OPPORTUNITY

Abstract

This article proposes an analysis of teacher education programs under the public policy framework put forward in Argentina since the nineties, in two coexistent subsystems: teacher training in Teacher Education Institutes, and teacher training in Public Universities. The first and second sections analyze the context and prevailing legislation which have determined the changes in recent decades. The third section focuses the analysis on a novel curriculum design prescribed for teacher education programs in the whole country - as state policy - in which practice is valued as a field to generate and discuss knowledge. In this context, this document assesses an experience at the university level, carried out in the Human Science Faculty of UNLPam, Argentina, space where research on the institutional curriculum is being conducted, coordinated by the authors of this paper.

Key words: teacher education, field of practice, public policy, education institutes, universities.

LA FORMATION DES PROFESSEURS DANS LES POLITIQUES PUBLIQUES: LE DOMAINE DES PRATIQUES COMME POSSIBILITÉ

Résumé

Cet article propose une analyse de la Formation des Professeurs dans le cadre des Politiques Publiques mises en œuvre en Argentine depuis les années quatre-vingt-dix dans deux sous-systèmes qui cohabitent : la formation des professeurs dans les Instituts de Formation des Professeurs et dans les Universités publiques. Dans la première et deuxième partie, le contexte

et la loi en vigueur introduisant les changements lors de ces décennies sont analysés. La troisième partie se voue à une analyse d'un curriculum innovateur prescrit pour la Formation des Professeurs dans tout le pays comme politique d'État, où la pratique en tant que Domaine de création et discussion des connaissances est mise en valeur. Finalement, on analyse une expérience universitaire de ce genre dans la Faculté des Sciences Humaines de l'UNLPam, Argentine, un espace où l'on mène une recherche institutionnelle en matière de curriculum coordonnée par les auteurs de cet article.

Mots-clés: formation des professeurs, domaine des pratiques, politiques publiques, instituts de formation, université.

A FORMAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: AS PRÁTICAS COMO POSSIBILIDADE

Resumo

No artigo é feita uma análise da formação docente em relação ao âmbito das políticas públicas que foram aplicadas na Argentina a partir da década dos noventa, em dois subsistemas que ainda coexistem: a formação de professores nos Institutos de Formação Docente e nas universidades públicas. Na primeira e segunda seção é analisado o contexto e a legislação que estava em vigor e que estabeleceram mudanças nessas décadas. Na terceira seção, o texto se centra na análise da elaboração de um inovador desenho curricular que foi prescrito para a formação docente em todo o país, por ser uma medida política de Estado, no qual se dá valor à prática por gerar e permitir a discussão sobre o conhecimento. Foi estudada uma experiência universitária realizada na Faculdade de Ciências Humanas da UNLPam, Argentina, onde está sendo realizada uma pesquisa sobre o currículo sob a coordenação das autoras deste trabalho.

Palavras-chave: formação docente, práticas, políticas públicas, instituições de formação, universidade.

Primeras palabras

El análisis de la formación docente en el marco de las políticas públicas llevadas adelante en Argentina a partir de la década de los noventa, implica una tarea tan interesante como compleja. Poniendo énfasis en lo que ha sido la tarea investigativa en la que nos hemos concentrado como equipo de investigación, nos proponemos analizar permanencias y cambios en el contexto de la formación de profesores en Argentina, en tanto política pública.

“La política pública es aquello que el gobierno escoge hacer o no hacer por sus ciudadanos” Thomas Dye (citado en Meny & Thoeing, 1992, p. 27). Una política estatal es esa toma de posición que intenta, o más precisamente, dice intentar alguna forma de resolución de una cuestión. Por lo general, incluye decisiones de una o más organizaciones estatales, simultáneas o sucesivas a lo largo del tiempo, que constituyen el modo de intervención del Estado frente a esa cuestión. Es por eso que la toma de posición no tiene por qué ser unívoca, homogénea ni permanente. De hecho suele ser todo lo contrario, y las precisiones introducidas aspiran a facilitar el manejo conceptual de las ambigüedades y variaciones involucradas.

Si bien es controvertido el sentido y la extensión que cabe otorgar al término “política estatal” (o pública), en nuestra definición la concebimos como un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o motivación de otros actores en la sociedad civil. De dicha intervención puede inferirse una cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa, que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social, hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión (Oszlak & O’Donnell, 1984, p. 3).

Para ello nos ubicamos en las políticas públicas llevadas adelante en la década de los noventa –donde se profundiza de manera feroz el proceso neoconservador– y las continuidades o mudanzas generadas a partir del año 2000 donde el discurso ofrecido fue de fuerte cuestionamiento a ese modelo. En el primer caso los principios modernos (libertad, autonomía, derechos) dieron paso a una formación marcada por el beneficio, la individualidad, el mercado, las técnicas y tecnologías, etc. aspectos que parecieran mantenerse, aunque los argumentos se presentan contradictorios.

La propuesta de análisis se centra en la política educativa para el Nivel Superior, nivel que forma los profesores del país y que incluye dos subsistemas: el de los Institutos Superiores y el de las Universidades. Avanzamos sin ánimo de comparar, sino más bien de ir señalando hitos para la formación hasta llegar a los tiempos contemporáneos donde las decisiones curriculares prevén un novedoso **Campo de la Práctica Profesional** que ofrece anclaje epistemológico y político a nuestra perspectiva de formación.

El contexto de los noventa y las políticas educativas

La Reforma de la educación iniciada en la década de los noventa imprimió en Argentina –como en la mayoría de los países latinoamericanos- profundos cambios en el funcionamiento del sistema educativo. Estas transformaciones institucionales y pedagógicas y el alcance territorial de sus acciones dan cuenta de sus pretensiones. La reforma llevó implícita una concepción de estado mínimo sustentado en principios neoliberales. Las políticas educativas se organizaron en coherencia con las políticas públicas, donde lo económico da marco a este contexto de globalización, desintegración y reconversión del lugar del Estado (Tiramonti, 1997).

Con el argumento del agotamiento de un régimen de acumulación¹ -estado de bienestar- se producen cambios en las relaciones entre el Estado y la sociedad que implicó “la quiebra de modelos económicos y políticos (y) una profunda crisis de los actores políticos y sociales” (Tiramonti, 1997). Las `soluciones´ se presentan de la mano de las políticas de ajuste estructural: la promoción de la estabilización de la economía a través del ajuste fiscal y la adopción de políticas con centralidad plena en el mercado y la reducción del estado a través de la *descentralización*, *privatización* y la *desregulación*² (Bresser Pereira, 1991). Triangula esta relación -estado mínimo, mercado omnipresente-, el rol

1 La crisis del modelo se explica a través de tres factores principales: el agotamiento del modelo sustitutivo de importaciones, el endeudamiento externo y los procesos de globalización de los intercambios económicos.

2 Estas son las políticas centrales de la reforma del Estado. Con la descentralización se promueve el traspaso de competencias de nación a provincias y municipios; la privatización transfirió los activos del sector público al sector privado. Las empresas públicas se conciben como ineficientes y no competitivas, sean éstas de servicios públicos, como del sistema educativo, de salud o del sistema de seguridad social. Con la desregulación de la economía se desreglamentó la actividad económica mediante la introducción de modificaciones jurídicas institucionales, flexibilización laboral, reducción del poder gremial, convenios colectivos por fábricas, entre otros. (Nosiglia, 2002), A tal punto fue esto que para varios especialistas la Ley Federal fue en realidad una reforma laboral.

de los medios de comunicación 'instalando' la necesidad de estas políticas públicas.

El diagnóstico que "justifica" esta reforma es anticipado en el Documento de la CEPAL *Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa* (1990). Allí se plantean como *desafío externo* de América Latina para los tiempos futuros a la competitividad internacional (acceso a bienes y servicios modernos) y como *desafío interno* a la nueva ciudadanía lo cual implica consolidar la democracia, la cohesión social, la equidad y la participación. Desde estos desafíos se enuncia el carácter central de la educación y la producción de conocimiento. Se exponen como criterios las políticas de equidad y desempeño; integración nacional y descentralización, la formación de recursos humanos; relación educación-producción; investigación educativa; relación investigación-conocimiento; mejoramiento de la calidad; la innovación en la enseñanza media; la acreditación de las instituciones y la evaluación permanente. Los discursos legitimadores son la principalidad de la educación, el consenso y concertación, la eficacia y la calidad.

El proceso de transformación del sistema educativo implicó variaciones en la regulación y configuración del sistema educativo. Los contenidos de estos cambios se prescribieron en leyes sucesivas: Ley N° 24.049 de Transferencia de Servicios Educativos Dependientes de la Nación a las Provincias (1991); la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) que reglamenta el sistema educativo en toda la nación, y la Ley N° 24521 (2006) que regula la Educación Superior.

En el análisis de Nosiglia (2002) estas transformaciones se enfocan a dos cuestiones fundamentales: la transformación institucional y la curricular. La primera es el acto inaugural del gobierno que impulsó una distribución diferente entre el gobierno central y las provincias, delegándoles las escuelas secundarias y las instituciones de Nivel Superior No Universitario. Bajo la pretensión de reducción del gasto público nacional, estas medidas formuladas como federales, apuntaron a desarticular y fragmentar las demandas de los actores del sistema más que a lograr una mayor eficiencia en la gestión y participación en la toma de decisiones (Nosiglia y Triptano, 2002; Bravo, 1994; Senén González & Kisilevsky, 1994). Bajo la ideología liberal, el revitalizado

Consejo Federal de Cultura y Educación³ y el Pacto Federal Educativo⁴ se erigieron como nuevos mecanismos de intervención federal. Otro cambio institucional prescripto fue el cambio de la estructura académica con nuevos niveles y ciclos (1 año de Educación Preescolar, 9 años de Educación General Básica y 3 años de nivel Polimodal) y se extiende a 10 años la educación obligatoria. Estos cambios ampliaron la autonomía de las escuelas (más bien financieras y organizacionales en el contexto neoliberal), lo que significó en más de un caso librar las escuelas a su suerte potenciando el poder “federal” para concretar la fragmentación del sistema.

La transformación curricular se centró en la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes para EGB, Polimodal y para la Formación Docente, que contó con la participación de intelectuales e investigadores universitarios (de mucho prestigio en sus disciplinas pero muy alejados de la investigación educativa, la investigación curricular y los aprendizajes de los alumnos).

La Educación Superior se lleva delante en el contexto de estas políticas neoconservadoras, siendo parte de la reestructuración social y económica como el resto del país (Paviglianitti & Vior, 1989). Las nuevas orientaciones para la Educación Superior se explicitaron en un conjunto normativo complejo (tanto por su densidad como por el tipo y la extensión de los planos abarcados). Se crea la Secretaría de Políticas Universitarias (1993) y se prescriben direcciones desde la Ley de Educación Superior (1995) sobre la base de los lineamientos provenientes del Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y del Fondo Monetario Internacional, quienes tienen el poder de diseñar políticas e implementarlas sustentadas en principios neoliberales. El diagnóstico fue común a toda la región: el deterioro de la calidad, el bajo rendimiento interno, la escasa equidad en el acceso y permanencia, inadecuada asignación de recursos, poco desarrollo de fuentes propias de financiamiento y falta de articulación con el sector productivo y entre instituciones de Nivel Superior. Las políticas implementadas involucran

- 3 El Consejo Federal de Educación nace en el año 1972 mediante el Decreto Ley N° 19.682, es un órgano dependiente del poder ejecutivo integrado por los ministros de educación de todas las provincias y de Nación y tres representantes de las universidades. En las tareas que asume en los noventa se genera un desplazamiento en las históricas tareas llevadas adelante hasta ese momento por el Poder Legislativo y de las universidades
- 4 El pacto se firma el 11 de septiembre de 1993, y simbólicamente marca el inicio de la ejecución de la LFE. Los cuatro capítulos que lo integran están dedicados a la definición de objetivos generales, al financiamiento, a la distribución de responsabilidades provinciales y nacionales en ese financiamiento, y un último, destinado a la enumeración de concretas metas de destino de ese financiamiento.

a todo el sistema de Educación Superior en su conjunto⁵, se regulan nuevas relaciones entre Estado y universidad quienes conquistaban autarquía sobre la base de dos fuentes de financiamiento: Ley de Presupuesto (1993) y de los fondos provenientes del Banco Mundial en el programa de mejoramiento de la calidad.⁶ Se favorece la obtención de fuentes alternativas de recursos (contratos, servicios a terceros, arancel a los estudios de grado, modificando uno de los pilares fundamentales de la reforma universitaria de 1918) donde las universidades actúan como gestoras (Brusilovsky & Vior, 1996). Este mecanismo de financiamiento actúa como sistema de *regulación de la autonomía institucional y académica y, a la vez, de desregulación económico-financiero* (Nosiglia & Morosini, 2001).

El recorte a la autonomía –pese a que desde el nivel central se plantea la descentralización- se advierte en la definición de la organización curricular, el tipo de instituciones, los criterios de docencia tanto en la enseñanza como en el acceso y permanencia de los alumnos, la evaluación universitaria, la acreditación de carreras y programas de grado a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitarias (CONEAU) como organismo descentralizado y autárquico que solventó el “mejoramiento” con fondos del financiamiento internacional (lo cual implicaba más deuda externa). Estas políticas operaron a partir de nuevos órganos incluidos en la LES⁷ encargados de fijar las políticas, la fiscalización, la evaluación y el asesoramiento universitarios fijando el rol de estado evaluador. Todas estas acciones imponen una tecnoburocracia propia de la racionalidad técnica⁸.

La transformación del régimen laboral docente es otro de los ejes en esta política neoliberal, dado que se intenta flexibilizar el trabajo docente y se introducen diferencias de ingreso sobre la base de la productividad a través del programa de incentivos al trabajo de docentes-investigadores que exige y premia la producción individual⁹.

5 Universitarios y no universitarios, públicos y privados.

6 En el año 1995 se crea el FOMECA Fondo de Mejoramiento de la Calidad Universitaria que vehiculizó los fondos del Banco Mundial. El FOMECA actuó sobre la formación de grado, postgrado, sistemas de evaluación y acreditación de las instituciones.

7 Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación, Consejo de Universidades, Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior

8 Daniel Cano (1995) caracteriza a este modelo como mercantilista, segmentado, elitista, dependiente de las decisiones de organismos multinacionales, con autonomía restringida.

9 Esto constituyó una estrategia de enfrentamiento entre docentes, diferencias generadas por edad, actividad (docencia, investigación, servicios, gestión), por dedicación (simple, semiexclusiva, exclusiva), por disciplinas (sociales, duras). Brusilovsky y Vior, 2001.

La formación docente en los años noventa: más cambios en los Institutos Superiores de Formación docente que en las Universidades Nacionales

Las políticas definidas para la formación de los docentes en esta década responden a las mismas seguidas para el conjunto de la reestructuración del sistema. La legislación vigente sentó las bases de la transferencia de servicios educativos con lo que la formación docente fue prescribiéndose de la mano de esa legislación y del Consejo Federal de Cultura y Educación que multiplicó la abundante normativa en acuerdos y resoluciones que delinearón los tipos y características de las instituciones formadoras, los criterios para su acreditación, los títulos que podían emitir y sus cargas horarias, los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la formación docente inicial y las orientaciones para la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales.

En este marco se pone en funcionamiento la Red Federal de Formación Docente Continua¹⁰. Ámbito definido como un sistema articulado de instituciones que asegure la concreción de las políticas nacionales de formación docente continua que comprende la formación, el perfeccionamiento docente en actividad, la capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales y la capacitación pedagógica de graduados no docentes. Esta formación debía diseñarse conforme a contenidos básicos comunes prescriptos y tanto propuestas como instituciones son evaluadas por organismos de evaluación de la calidad de la educación de las provincias y por el *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación*.

En ese marco, una serie de Documentos¹¹ y Acuerdos Marco para la Concertación, marcan los sentidos y los lugares otorgados oficialmente a la Formación Docente:

- se define la formación de grado y sus contenidos que deben incluir la comprensión de la realidad educativa, la personalidad humana, el desempeño profesional y el perfeccionamiento permanente como exigencia para el desempeño del rol¹².
- se definen los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente de Grado¹³.

10 http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a_9.pdf

11 http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html

12 En *Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente* (Serie a, N° 03).

13 Se prescriben tres campos que abarca: a) el campo de la "formación general", común a todos los estudios de formación docente de grado; b) el campo de la "formación especializada", para niveles y regímenes especiales y c) el campo de la "formación de orientación", que comprende la formación y/o profundización centrada en ciclos, áreas y/o disciplinas curriculares y/o sus posibles combinaciones".

- se definen los criterios de organización de las instituciones¹⁴.
- se establece una organización de carreras y títulos docentes¹⁵.
- se sustanciaron dos tipos de programas para la formación de docentes que se llevaron adelante entre 1991 y 1999: el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD)¹⁶, y el Proyecto Polos de Desarrollo¹⁷.

La gran transformación gestada por el sistema formador venía de la mano de modernizar la “devaluada” formación, actualizar los cuerpos de saber para instalar la necesidad de una formación docente continua como adalid de las mejoras imprescindibles en el sistema. La reforma de la formación estuvo revestida con una impronta instrumental, técnica, presentándose como natural, necesaria y neutral porque quedaba en manos de expertos que diseñaron la reconversión y la capacitación basada en criterios mercantiles a favor de la ‘actualización’ y la eficacia del sistema.

La **Universidad** mantuvo una actitud mayoritariamente crítica frente a estas políticas, en posiciones más frontales como la resistencia generada desde la Universidad de Buenos Aires, argumentos empoderados en la mayoría de las universidades. Respecto a la Formación Docente, nuestra universidad modificó sus planes de estudios en 1998 y debió cumplimentar

-
- 14 En *Bases para la organización de la formación docente*, (Serie a, N° 11). Incluye desde la concepción de formación que le da sentido, los criterios para la organización del sistema, los tipos de instituciones que podrían hacerse cargo (Institutos Superiores de Formación Docente, Colegios Universitarios, Institutos Universitarios y Universidades - en acuerdo con el artículo 43 a de la Ley N° 24.521 -), hasta la organización curricular (cargas horarias y distribuciones).
 - 15 La organización de las carreras de Formación Docente a partir de los tres campos y los títulos que se otorgarán: Profesor de Educación Inicial, Profesor de primero y segundo ciclo de la EGB, Profesor de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en... (una disciplina específica), Profesor de educación especial en..., Profesor de Educación Física, Profesor de Artes con orientación en... (un lenguaje específico o comunicación y diseño), Profesor de... (idioma extranjero). Es decir, siete variedades de profesorado: para educación inicial y primaria (se los enuncia como profesores, ya no como maestros), para la educación especial, las artes, la educación física, el inglés y para las disciplinas de secundaria. En *Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua*, (Serie a, N° 14)
 - 16 Uno de sus objetivos fue “contribuir a mejorar la formación mediante la organización e implementación de un sistema federal de formación docente continua que incluya acciones dirigidas a la reformulación de la formación docente de grado, a la actualización en servicio, integrada con el diseño de un nuevo modelo de carrera docente” (Doc. Base: 22).
 - 17 Proponía “líneas teóricas, de investigación o de innovación pedagógica en algún área de referencia o en un campo del conocimiento” (MCyE, 2000). Estas líneas favorecerían la producción de conocimiento y la realización de acciones de transferencia, extensión e intercambio. Abarcó ochenta y cuatro instituciones-sede en todo el país, durante la primera etapa y se incluyeron ocho más en la segunda. (Misuraca, 2009)

las prescripciones de los acuerdos nacionales, dado que el Ministerio de Cultura y Educación definía las competencias de títulos, la nominación y los porcentajes por campos al interior de cada plan. Se prescribieron los planes más extensos y fragmentados de la historia institucional. Por ejemplo, el Profesorado de Letras pasó de tener 33 materias en cinco años a 44 materias en cuatro años con la recomendación de “acortarse” para la salida laboral rápida e impactar en el mercado. A la par, se instituyó la continuidad de los estudios en los posgrados, los que se constituyeron en prolongaciones de la formación de grado y fundamentalmente estrategias de financiamiento dado que fueron arancelados.

Entendemos que estas políticas implicaron un cambio regresivo en términos del proceso de democratización de las instituciones y de la Formación Docente y sentaron las bases sobre las cuales se apoyarían las políticas subsiguientes, estableciéndose cambios y continuidades de complejo análisis en el inter juego de los contextos y las decisiones tomadas.

La formación docente en el nuevo siglo: políticas públicas en los institutos superiores de formación docente

En este sentido, las políticas diseñadas a partir del 2003 buscaron tomar distancia del modelo neoliberal y neoconservador de los años noventa y es permanente nuestro análisis para indagar acerca del reemplazo en el marco teórico ideológico y de las acciones y normativas emanadas de él en relación a la formación docente en general y al Campo de las Prácticas en particular.

La Ley de Educación Nacional – LEN- (2006) instala la Formación Docente como política nacional. Su finalidad se enfoca hacia “la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo de la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as” (LEN, artículo 71). Prevé concretar esta finalidad en acciones de formación permanente, en el apoyo pedagógico a las escuelas y en la investigación educativa.

La relevancia de estas políticas se concreta en un Plan Nacional de Formación Docente que visibiliza la importancia estratégica en la formación; se reconoce que los nuevos escenarios sociales requieren de una formación sustantiva y se explicita como una preocupación central de esta política el fortalecimiento de

la enseñanza. Se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (2007)¹⁸, institución de definición de mayores niveles de concreción de las políticas enunciadas en la LEN.

El diagnóstico oficial que gana estado público a principios de los años 2000 da cuenta de una serie de problemas que se venían cimentando entre los cuales se enuncia una baja consolidación de una identidad de la formación docente, la ausencia en las estructuras organizacionales gubernamentales de direcciones o secretarías específicas de Educación Superior en las jurisdicciones provinciales, una fuerte desarticulación entre instituciones formadoras de docentes –Institutos y Universidades–, débiles procesos curriculares que definían una diversidad de planes y formaciones de importantes perjuicios para la profesionalización de la docencia y también una débil e inadecuada planificación, todo sintetizado en una configuración de la Formación Docente frágil políticamente y de conglomerado de fuerte fragmentación y desintegración antes que de sistema formador.

En ese contexto, la sanción de la Ley de Financiamiento en 2005 y sus reglamentaciones¹⁹ explicitaban marcas diferenciales con respecto a los períodos precedentes en relación a las responsabilidades del Estado Nacional²⁰. En ella se compromete un incremento del presupuesto de educación del 2006 a 2010 hasta alcanzar el 6% del PBI.

18 Institución dependiente de la SE, creada por Decreto PEN 374/2007, en una etapa que se caracterizara, en la expresión de sus autoridades, por “el esfuerzo de consolidar un sistema formador”. Sus funciones–previstas en el artículo 77 de la Ley– se materializan en tres áreas de acción: desarrollo institucional (buscando la integración del sistema formador); desarrollo curricular (buscando la mejora de los planes de estudio, la investigación y el mejoramiento de las prácticas docentes) y la formación continua y desarrollo profesional (articulando capacitación, educación en servicio y necesidades de las escuelas).

19 Decreto Reglamentario 459/06 del Poder ejecutivo Nacional, Decreto Reglamentario 459/06, Decreto 607/2007, Decreto 212/2008, Resolución Ministerial N° 2108/2008 y Resolución Ministerial N° 591/2009. Asignación de recursos coparticipables destinada al aumento del gasto consolidado en Educación, Ciencia y Tecnología desde el año 2006 hasta el año 2010

20 La Ley Federal de Educación en su Título XII referido al Financiamiento prescribe: “Artículo 60°- La inversión en el sistema educativo por parte del Estado es prioritaria y se atenderá con los recursos que determinen los presupuestos nacional, provinciales y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, según corresponda. Artículo 61°- La inversión pública consolidada total en educación (base 992:6.120.196.000), será duplicada gradualmente y como mínimo a razón del 20 por ciento anual a partir del presupuesto 1993; o se considerará un incremento del 50 por ciento en el porcentaje (base 1992. 4 por ciento) del producto bruto interno (base 1992: 153.004.900.000), destinado a educación en 1992. En cualquiera de los dos casos, se considerará a los efectos de la definición de los montos la cifra que resultare mayor”

- Se mejora las condiciones laborales y salariales de los docentes, la jerarquización de la carrera docente y el mejoramiento de la calidad en la formación docente.
- Se redefine cómo queda configurado el sistema formador, lineamientos y contenidos.
- Se crea y regula el Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente.
- Se aprueban los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación docente inicial²¹ que constituyen el marco regulatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales²².

El campo de las prácticas se propone acompañando progresivamente los campos curriculares anteriores, desde el comienzo de la formación, en actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del Instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases), se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la Residencia pedagógica integral.

El nuevo siglo en la formación docente universitaria

La discusión de la formación docente en la universidad ha venido de la mano de los procesos de Acreditación de Carreras, control ejercido por el estado en *las profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer*

-
- 21 Resolución CFE N° 24/07 Estos lineamientos prescriben una formación del profesor de enseñanza secundaria (de 2600 hs) y profesor de enseñanza secundaria y universitaria de 2900 horas y cuatro campos: de la formación disciplinar específica (1800 horas); de la formación general (180 horas); de la formación pedagógica (320 horas) y de la práctica profesional docente (400 horas).
- 22 En cuanto al peso relativo de los campos de conocimiento, se recomienda que la Formación General ocupe entre el 25% y el 35% de la carga horaria total, la Formación Específica, entre el 50% y el 60% y la Formación en la Práctica Profesional, entre un 15% y un 25%. Hasta el momento, por el acuerdo marco A-11, tenía vigencia un campo de la formación orientada con un mínimo del 60% de las horas reloj del plan y los campos de la formación general y la formación especializada en un mínimo del 30% de las horas reloj totales. La duración total de todas las carreras de Profesorado alcanzará un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudios de Educación Superior (en los profesorados de primaria e inicial y de cinco años en la mayoría de las universidades). Se definen campos de conocimiento, se recomienda que la Formación en la Práctica Profesional acompañe y articule las contribuciones de los otros campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas

el interés público (art.43²³ de la LES (1995). Esto implica que los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establece el Ministerio de Educación, quien también asumirá la responsabilidad de la evaluación.

Las dos asociaciones que reúnen a las carreras formadoras de docentes CUCEN (Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales), y Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) definen “Lineamientos generales de la Formación Docente comunes a los profesorado universitarios”. En ella se reconoce como eje del Campo en la Práctica Profesional Docente a los “procesos de análisis, intervención y reflexión/reconstrucción de prácticas docentes en contextos macro, meso y micro educativos”²⁴. En esta última hemos centrado nuestro análisis por lo innovador de la propuesta.

Campo de la práctica en la universidad: noticias de un caso

Descripto hasta acá el campo de las prácticas para el discurso oficial, nos interesa analizar nuestra propia experiencia en el espacio de la Facultad de

23 Artículo 43. “Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades; b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas. El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos”. La evaluación de este proceso queda a cargo de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria).

24 Resolución CE N° 787/12, 3 de Julio del 2012. Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorado universitarios. Los núcleos temáticos definidos para este campo de la práctica profesional son:

+ Reflexión crítica sobre la propia práctica y producción de conocimiento sobre la enseñanza: herramientas conceptuales y metodológicas;+ Inserción en instituciones de diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, de acuerdo con las titulaciones correspondientes;+ Análisis situacional, generación y desarrollo de propuestas orientadas a la enseñanza a nivel institucional y áulico; * Producción de materiales para la enseñanza y * Indagación y generación de proyectos en distintos contextos y ámbitos socio-comunitarios con propuestas en educación

Ciencias Humanas Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, llevando adelante esta innovación. Es la primera vez que nuestra universidad asume esta formación y es una de las primeras también de todas las universidades públicas del país. La misma está aprobada en los planes 2009, aún antes de las definiciones institucionales que prescribiera el estado (CIN, Res. 787/12. El valor formativo de la práctica ha quedado definido en la norma escrita. Se vuelve necesario discutir acerca de sus significados y sentidos, explicitar los supuestos e implícitos instituidos en la cultura vital, experiencial y académica de quienes participamos en la formación.

El plan de estudio del Profesorado en Historia, por ejemplo, señala que El Campo de la práctica está orientado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos donde se desempeñe profesionalmente. Se configura como un eje transversal desde el inicio de la formación, apuntando a resignificar los conocimientos de los otros espacios curriculares, preparando a los estudiantes para una participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos (...) desde el inicio de la formación... (Res.FCH 228/09).

Es decir que la práctica se prescribe desde primer año, vinculando saberes propios del campo específico a la práctica profesional de manera transversal, a fin de comprender lo que sucede en contextos educativos y poder intervenir a favor de reducir la exclusión. Para las autoras de este trabajo, el Campo de la Práctica constituye una herramienta política y epistemológica innovadora para repensar la formación de profesores. Dado que la Formación Docente de nuestras universidades no ha privilegiado esta mirada, más bien ha reforzado el predominio de concepciones técnicas promoviendo la teoría antes que la práctica y antes que la reflexión sobre la teoría en acción. Las perspectivas críticas señalan que un modo de resolver esta distancia es entender la práctica como acción construida, social, histórica y políticamente construida y no puede, por tanto, entenderse más que interpretativa y críticamente. Así vista, la práctica no es una acción instrumental, técnica, sino que requiere ser abordada como algo intersubjetivo (desde las perspectivas y autocomprensiones de los practicantes) e interpretativamente comprendida al estar enmarcada por la historia y la ideología. La práctica, entonces, produce conocimiento – como lo hace la teoría- capaz de enriquecer el análisis y la comprensión de las interacciones educativas. De ese conocimiento en y sobre la práctica deben apropiarse el estudiantado del profesorado en procesos de reflexión sobre la acción.

Sistematización de la experiencia

¿Cuáles son los contenidos y procesos de la formación que facilitan en los profesores la construcción de su conocimiento profesional de manera fundamentada, en el proceso de construcción de su identidad profesional? (...) ¿cómo generar desde la práctica un conocimiento crítico, comprensivo de sus características y condicionantes, útil para reconstruirla y potencialmente transformarla? (Montero 2001, p. 135).

En estos nuevos planes diseñados se ha puesto el foco en la práctica educativa y para que se constituya en formación relevante se deben generar ricas y variadas oportunidades de tener experiencia de práctica a fin de concebirlas constitutivas de la formación de profesores. Se ha conformado un grupo de trabajo coordinado por la Secretaría Académica y profesores representantes de los departamentos de Formación Docente, Inglés, Geografía, Historia y Letras. El objetivo primordial es abandonar la idea de la práctica como un campo final y separado de toda formación. En cada año y cuatrimestre se gestan reuniones para diseñar como cada asignatura o grupo de asignaturas inician el contacto entre sus saberes y las posibilidades de vinculación con la escuela.

En estos primeros años de la innovación se ha comenzado a sistematizar la experiencia. Aquí sistematizar está tomado de las palabras de Giroux (1999) y McLaren (1995), quienes señalan que se trata de un proceso práctico y teórico por el que construimos y revalorizamos conocimientos surgidos de la reflexión y la investigación de las experiencias de la práctica. Es un proceso llevado adelante colectivamente entre profesores y alumnos universitarios y profesores y alumnos de escuelas secundarias.

Son ejes de esta experiencia compartida:

- ♦ Grupos de trabajo deliberativo y experiencia compartida: participamos los profesores de cada año y cuatrimestre de los cuatro profesorado que se dictan en la Facultad de Ciencias Humanas, sede Santa Rosa.
- ♦ Diseño y seguimiento de prácticas institucionales: en equipo colaborativo se diseñan experiencias para cada cátedra.
- ♦ Indagación, diagnóstico, investigación, acción para la enseñanza y la evaluación en proceso: las experiencias de práctica son evaluadas en proceso y forman parte de la enseñanza y de la acreditación de las cátedras.
- ♦ La memoria de la práctica: documentación narrativa de la experiencia, ejemplos, y evaluación de los estudiantes, memoria digital, mediadas por la web, práctica.

Prácticas llevadas adelante hasta hoy: en estos años de trabajo se ha buscado trabajar tres distancias: entre *la teoría* y *la práctica*, *la formación docente y disciplinar* y *la institución formadora y la escuela*. De todas las propuestas llevadas adelante, dos son los aportes más significativos de este trabajo: las *modalidades organizativas* que toman más fuerza generando nuevas articulaciones en la matriz curricular y las *modalidades de interacción y comunicación* que se gestan en el contexto de formación.

Se trabaja entre alumnos y profesores en la confianza que la educación es una actividad intencional que sólo puede comprenderse en relación con el marco de pensamiento en cuyos términos dan sentido sus practicantes a lo que hacen. De allí a bucear significados contruidos, sentido de la formación, representaciones del buen profesor y de la buena enseñanza. Por ello la convicción de que es una práctica social que se aprende con otros favorece la enseñanza relevante (en lo político, en lo curricular, en lo epistemológico, en lo ético) y la articulación del saber y la distribución de poder más democráticamente.

A modo de cierre

La propuesta de esta colaboración tiene por finalidad poder analizar cómo de una educación fuertemente inspirada en los principios modernos (libertad, autonomía, razón y juicio) hemos pasado a una educación marcada por el beneficio, la individualidad, el mercado, las técnicas y tecnologías, etc. En Argentina hemos ubicado estas últimas características en la década de los noventa (si bien reconocemos su inicio en la dictadura militar de los años setenta como el puntapié contemporáneo) y nos hemos concentrado en analizar a la Educación Superior, en particular a la formación de profesores en dos subsistemas que conviven en nuestro país: la formación de profesores en los institutos de formación docente y en las universidades públicas.

Hemos analizado el contexto de los años noventa, las políticas educativas y la formación docente en esos años, transitamos luego por la formación en el nuevo siglo para poder pensar qué docente propone el estado formar para los nuevos tiempos a la luz de nuevas legislaciones para el sistema formador (LEN) y legislaciones anteriores (LES).

Allí nos concentramos en el análisis de un novedoso diseño curricular prescripto para toda la formación docente del país –en tanto política de Estado– con la valoración de la práctica como campo que genera y discute

conocimiento. Pretendemos interrogarnos respecto a qué viene a significar el campo de las prácticas tanto para el discurso oficial como para nuestras particulares experiencias en el espacio de la Facultad de Ciencias Humanas donde se lleva adelante una investigación curricular institucional coordinado por las autoras de este trabajo.

De lo analizado hasta aquí en este intencional recorrido histórico, se evidencia más una lógica extensiva que una de contradicciones o grandes cambios. Puede verse que se va describiendo y regulando la educación a medida que el estado tiene que llevar adelante y financiar mayores extensiones en las etapas obligatorias del sistema. La fuerza está puesta en la Escuela Primaria, luego en la Educación General Básica hasta el tercer ciclo, luego en la Formación Docente.

Ahora bien, las cuestiones no son tan lineales. Puede analizarse que si bien se desarrollan acuerdos, escrituras y regulaciones acerca de la FD con la LFE, no alcanza a tener financiamiento (provisto por el Banco mundial y las agencias internacionales) ni fuerza de desarrollo (en relación a la cantidad de regulaciones y normativas) como a partir de la Ley de Educación Nacional de una Formación Docente que debía reconvertirse a la luz de la Red de Formación Docente Inicial y Continua. A la par las universidades discuten su rol en la investigación, docencia, extensión (y además servicios a partir de la globalización neoliberal). Las acciones se bifurcan, buena parte de las universidades generan acciones y discursos de resistencia, otro grupo acompaña las reformas y recibe beneficios. La formación de profesores se “comprimió” pensando en carreras más cortas para un mercado laboral flexible y omnipresente. Las carreras de formación de profesores cuatrimestralizaron sus currículos en la presunción de recorte y actualización. Aumentó la cantidad de materias y nunca resultó más fragmentado y enciclopédico el saber. Aumentaron las asignaturas teóricas y la escuela sólo fue referente discursivo de esas modificaciones. Mientras que la LFE desregulaba el sistema, se convertía en una verdadera reforma laboral, reconvertía a los docentes en cursos y capacitaciones para los nuevos espacios curriculares (las asignaturas) en las nuevas unidades educativas (o sea las escuelas). Esta semantización fue parte del pretendido cambio refundacional de la educación.

Temporalmente, con los residuos ideológicos de los años noventa, en la LEN se define con fuerza la obligatoriedad del secundario y la universalización del Nivel Inicial. En esa misma instancia se retoma, quizá se instala, la formación de docentes. En la práctica, se define la LEN, se dedica todo el

esfuerzo y el financiamiento al cambio de la educación de EGB y Polimodal a Educación Secundaria y a la cobertura gradual de su implementación, y, en forma paralela aunque siempre postergada o posterior a aquella causa, se van instalando con fuerza modificaciones cuyos objetivos se enuncian para la jerarquización, financiamiento y regulación normativa de la Formación Docente (financiamiento a cargo del Tesoro Nacional). En la universidad se suceden críticas a las políticas educativas mientras se inician las acciones de acreditación de carreras que afectan al interés público (para dar cumplimiento al art. 43 de la LES). En la definición de estándares la arquitectura curricular queda constituida por los campos históricos de la formación General, Docente, Específica y en ella se articula el Campo de la Práctica. Esta matriz ya la había prescrito nuestra facultad desde el año 2009. Para este equipo de investigación como para los docentes que comienzan a involucrarse en esta innovación se presenta como una herramienta política que devuelve potencialidad a la formación de profesores, que anclan su formación en una articulada relación entre teoría y práctica, Formación Docente y disciplinar, universidad y escuela, profesores, alumnos y graduados.

Sostenemos

- Un Campo de Prácticas de sustantiva relevancia, que apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos. Compartimos y nos mantenemos alerta.
- Unos diseños curriculares que han logrado una significativa mejora en el incremento y en la inclusión de espacios curriculares dirigidos a la formación en la práctica. Esto aumenta nuestra tarea de cómo planear esta matriz curricular
- Un Campo de Prácticas que se inicie desde el comienzo de la formación y acompañe, progresivamente a los otros campos curriculares y que se constituya en un eje integrador en los diseños curriculares, vinculando los aportes de conocimientos de los otros campos. Comenzamos a preguntarnos cómo.
- Un Campo de Prácticas que avanza en la superación de los enfoques verticales y aplicativos, en los que las prácticas docentes tenían lugar sólo al final de los estudios.
- Un Campo de Prácticas que nos permite discutir los casos en que los vínculos con las escuelas del nivel para el cual se prepara a los estudiantes no siga quedando reducido, en diferentes períodos y por

variadas circunstancias, al envío de practicantes para cumplir con los requerimientos de los diseños curriculares, sin que existan acuerdos explícitos o proyectos compartidos entre el instituto de formación y las escuelas.

- Un Campo de Prácticas que se plantea la necesidad de constituir sólidas redes de formación no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino que incluyan el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares diversificados.
- Un Campo de Prácticas que permita discutir las condiciones de trabajo de formadores e instituciones -que supere la hora frente a alumnos que no contemplaba dedicación ni tareas de desarrollo profesional o investigación- para seguir formándose e interpelando aquellas prácticas heredadas.

Referencias

- BRAVO, H.F. (1994). *La descentralización Educativa. Sobre la transferencia de los establecimientos*. Buenos Aires: CEAL, Biblioteca Política Argentina N° 452.
- BRESSER, P., L. C. (1991). La crisis de América Latina. ¿Consenso de Washington o crisis fiscal? *Pensamiento Iberoamericano*, (19), 13-35.
- BRUSILOVSKY, S., & VIOR, S. (1996). Repensar y actuar la universidad en los '90. Posibilidades y límites de una pedagogía universitaria. *Praxis Educativa*, (2), 48-55.
- CANO D. (1995). El Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria. Una estrategia del Poder Ejecutivo Nacional y del Banco Mundial para la reforma de la educación superior argentina. Ponencia del Seminario La universidad como objeto de investigación. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Septiembre 1995.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1990) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CEPAL. (1990). Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. Santiago de Chile: CEPAL.
- DI FRANCO, M. A. G.; SIDERAC, S. & DI FRANCO, N. (Eds). (2009). *Otra escuela es necesaria y posible*. La Pampa: EDULPAM. Universidad Nacional de La Pampa.
- DIKER, G. & TERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- GENTILI, P. (1999). Pedagogía de la democracia mínima. La concertación educativa como simulacro. En FRIGERIO, G., POGGI, M. & KORINFELD, D. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- FINKEL, S. (1991). Crisis de acumulación y respuesta educativa de la nueva derecha. En *Revista Argentina de Educación*, VIII(14) 27-32.
- FLACSO, CONCRETAR, FORD, OREALC/UNESCO. (1994.) *¿Es posible concertar las políticas educativas?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/Mec.
- _____ (1999). *La formación del profesorado y la ideología del control*. Barcelona: Paidós/Mec
- LÓPEZ, A. (2005). *Los fundamentos de la Nueva Gestión Pública: lógica privada y poder tecnocrático en el Estado mínimo*. En THWAITES, R., M. & LÓPEZ A. *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado Argentino*. Buenos Aires: Prometeo.
- MCLAREN, P. (1995). *Enseñando en contra del capitalismo y el nuevo imperialismo: una pedagogía crítica*. España, Crítica y Fundamentos, GRAO
- _____ (1995). *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI Editores.
- MENGHINI, R. (2008). Regulaciones post90 para la formación de docentes en la Argentina. XVI Seminario Internacional de Investigación sobre Formación de Profesores en los países del Cono Sur – MERCOSUR: Políticas, currículos e instituciones para la formación de docentes, ¿qué cambió después de los 90? Universidad Nacional de Luján.
- MENY, I., & THOENIG, J. C. (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- MISURACA, M. R. (2004). El proyecto educativo institucional. Política para la racionalización/Estrategia para la supervivencia. Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján.
- MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Homo Sapiens.
- NEAVE, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- NOSIGLIA, M. C. & MARQUINA, M. (1993). Ley de Educación. Aportes para el análisis y el debate. *Revista Propuesta Educativa* (9), FLACSO.
- NOSIGLIA & TRIPPANO. (2002). Estado y educación en la Argentina de los '90. Balances y desafíos. *Praxis Educativa*, VI (6), 10-23
- OSZLAK, O. & O'DONELL, G. (1984). Estado y políticas sociales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Buenos Aires: CEDESCLACSO.
- PARAMIO, L. (1991). El final de un ciclo y la crisis de unos actores. América Latina ante la década de los '90. Ponencia presentada al XV Congreso Mundial de la IPSA. Buenos Aires.
- PAVIGLIANITI, N. (1991). *Neoconservadorismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90'*. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor.
- PAVIGLIANITI, N.; NOSIGLIA, M. C., & MARQUINA, M. (1996). *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PEREZ, G., A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

- POPKEWITZ, T. & PEREYRA, M. A. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En POPKEWITZ, T. y M. PEREYRA. (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía.*, Barcelona: Pomares Corredor.
- PRONKO, M. & VIOR, S. (1999). Consejo Federal de Cultura y Educación. ¿Espacio para la coordinación interjurisdiccional o para la legitimación de decisiones centralizadas? en VIOR, S. *Estado y educación en las provincias*. Madrid: Miño y Dávila.
- SENÉN, G., S., & KISILEVSKY, M. (1994), De la Nación a las provincias: el tránsito a la descentralización educativa. *Revista Argentina de Educación*, (8) 17-22
- TERIGI, F. (2004) *Currículo*. Buenos Aires: Santillana.
- VIOR, S. & MISURACA, M. R. (1998) Conservadurismo y formación de maestros. En *Revista Argentina de Educación*, (25), 7-26.

Documentos

- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Resoluciones 36/94, 52/96, 53/96, 63/97, 75/98, 76/98.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resoluciones 23, 24, 30/07 y 57, 58, 72, 73, 74/08
- CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL. (2007). Análisis del CIN sobre el Documento Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de Formación Docente en la Argentina.
- CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL. (2012). Resolución CE N° 787/12. Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios.
- DECRETO 212/2008. Índice de participación de cada Provincia en la asignación específica destinada al aumento del gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología para el año 2008. Facultades. Vigencia.
- DECRETO 607/2007. Índices de participación de cada provincia en la asignación específica destinada al aumento del gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología para el año 2007, conforme lo dispuesto en el artículo 8° de la Ley N° 26.075.
- DECRETO PEN N° 144/08 Validez nacional a los títulos y certificaciones emitidos por instituciones reconocidas por autoridades nacionales y jurisdiccionales. Requisitos; plazos.
- INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. (2012). *Relato de una Construcción Política Federal. 2007 a 2011*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL 26.206/06.
- LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR 24.521/95.
- LEY DE FINANCIAMIENTO 26075. Decreto Reglamentario 459/06. Informe Técnico del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- LEY DE FINANCIAMIENTO N°26075.
LEY DE TRANSFERENCIAS 24.049/91.
LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN 24.195/93.
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2000).
Proyecto Polos de Desarrollo, Documento de Trabajo N° 1. Buenos Aires.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2005)
Informe Final, Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y
Continua. Buenos Aires.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006)
Documento para el Debate “Hacia una educación de calidad para una
sociedad más justa”. Buenos Aires.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, (2007) Plan
Nacional de Formación Docente. Buenos Aires.
PODER EJECUTIVO NACIONAL. Decreto 374/2007
PODER EJECUTIVO NACIONAL. Decreto Reglamentario 459/06.
RESOLUCIÓN 23/07, Res 46/08 y Res 110/10 del CFE. Objetivos a corto y
mediano plazo: 2007 – 2010.
RESOLUCIÓN 30/07 del CFE Se establecen las características generales del
sistema formador, tales como: sus funciones, los criterios para su planificación,
las estrategias de articulación con universidades y escuelas de las prácticas
y residencias. Se aprueban los documentos Hacia una institucionalidad del
Sistema de Formación Docente en la Argentina y Lineamientos nacionales
para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional.
RESOLUCIÓN 72/08 del CFE. Se establecen los criterios para la elaboración
de la normativa jurisdiccional sobre: Reglamento Orgánico Marco ROM
para los ISFD; Régimen Académico Marco RAM para las carreras de
formación docente y Concursos docentes en el sistema formador.
RESOLUCIÓN CFE 140/11. Establece que las autoridades jurisdiccionales
serán responsables de planificar el desarrollo y localización de las funciones
del sistema formador y las ofertas formativas específicas. Establece además,
los requisitos mínimos de funcionamiento de los ISFD, las condiciones
institucionales a cumplimentar en el corto y mediano plazo y los criterios
para definir la organización institucional y el trabajo docente.
RESOLUCIÓN CFE 32/07.
RESOLUCIÓN CFE 67/08.
RESOLUCIÓN CFE N° 24/07 Lineamientos curriculares para la Formación
Docente.
RESOLUCIÓN CFE N° 63/08 Plan de estudios del Profesorado de educación
secundaria de la modalidad técnico profesional, en concurrencia con el
título de base.
RESOLUCIÓN CFE N° 83/09 Profesorado en educación superior. Se establecen
las condiciones institucionales mínimas que requiere la implementación de
dicha carrera presencial.

RESOLUCIÓN CFE N°16/07. Reglamento de Organización Y Funcionamiento del Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente

RESOLUCIÓN ME 484/2008 Créase el Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente. Reglamento de Organización y Funcionamiento.

RESOLUCIÓN ME N° 2170/08 Se establece el procedimiento para otorgar validez nacional a títulos y certificados correspondientes a estudios de formación docente de todos los niveles y modalidades. Se encomienda al INFD la creación de la Comisión Federal de Evaluación, responsable de emitir un informe técnico verificando el cumplimiento de los requisitos establecidos para el otorgamiento de la validez nacional de títulos.

RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 2108/2008. Índices de participación de cada provincia en la asignación específica destinada al aumento del gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología para el año 2009, conforme lo dispuesto en el artículo 8° de la Ley N° 26.075.

RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 591/2009. Asignación de recursos coparticipables destinada al aumento del gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología.

RESOLUCIÓN SE N° 44/09 Reglamento de la Comisión Federal de Evaluación que tiene a su cargo la verificación del cumplimiento de los requisitos para el otorgamiento de validez nacional a los títulos docentes.

RESOLUCIÓN SE N° 546/09. Res SE N° 112/10 Res SE 183/11. Línea de acción Estímulos económicos para estudiantes de formación docente y el Reglamento correspondiente.

SEMINARIO COOPERATIVO PARA LA TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE, Protocolo Inicial de acreditación. 4ta. Reunión. Abril/98.