

El INFD y su incidencia en los actuales procesos de transformación de la Formación Docente.

Estudio de caso en un IFD de la Provincia de Córdoba

Paola Fabiana Décimo

fwayar@hotmail.com

Melania Marta Maglier

melaniamaglier@hotmail.com

Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Director de TFL: Juan Pablo Abratte

Resumen:

El presente artículo desarrolla las principales indagaciones y líneas de análisis de nuestra Tesis Final de Licenciatura, centradas en un organismo de política educativa de formación docente creado en 2007: el Instituto Nacional de Formación Docente. Inmerso en un contexto socio histórico y político determinado, y creado en el seno de un sistema educativo configurado de manera específica en el devenir histórico, el INFD despliega una serie de políticas, mecanismos, líneas de acción destinados al mejoramiento del nivel de formación de los docentes. Es por medio de interacciones, negociaciones, resignificaciones, que dicha propuesta se reconstruye en las instancias provinciales e institucionales.

Por ello, nos proponemos dar cuenta de las mediaciones más relevantes que se configuran en las diversas instancias de la formación docente de las nuevas políticas educativas destinadas al sector, mediante un análisis de mesonivel. Dicho análisis nos permite atender la singularidad que asume dicho proceso en un Instituto de Formación Docente específico.

Palabras claves: Formación Docente- INFD- DGES- Mesonivel- Reforma Curricular de la Formación

1. Introducción

El presente artículo reconstruye el proceso de indagación formalizado en nuestro Trabajo

Final de Licenciatura; el cual se centra en un organismo nacional de formación docente en el escenario reciente de la política educacional argentina a partir del año 2007, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) establecido en el artículo 76 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Un acercamiento a este organismo político implica definirlo como una creación institucional que cobra sentido, legitimidad e importancia en el marco de la explicitación y puesta en marcha de una política educativa determinada, en un contexto socio histórico singular, y delimitada en un nivel del sistema educativo formal específico, como es el de la formación de docentes. Asimismo, se considera que un análisis de las políticas de implementación en un Instituto de Formación Docente (IFD) podría contribuir a dilucidar algunos de los mecanismos que, en términos de gestión y políticas públicas para la educación,

se ponen en juego en un contexto socio histórico determinado.

En función de lo planteado, los objetivos que persigue esta indagación son los siguientes:

General

- Indagar acerca de las mediaciones más relevantes que operan en las políticas de formación docente, entre la esfera nacional, la jurisdiccional y la institucional, desde la creación del INFD.

Específicos

- * Reconocer las cuestiones problemáticas centrales "históricamente heredadas" del sistema formador que intenta resolver el INFD y analizarlas en el contexto local.
- * Analizar las principales regulaciones (leyes, normativas, resoluciones) del sistema de formación docente tanto a nivel nacional como jurisdiccional, en el marco de los actuales procesos de transformación de la formación docente.
- * Identificar algunos de los sentidos que asumen las líneas de acción del INFD en un Instituto de Formación Docente.
- * Profundizar teórica y metodológicamente en la perspectiva analítica de "mesonivel" (articulación de macro y micropolíticas) y aplicarlas al caso estudiado.

Estos procesos fueron analizados realizando un corte sincrónico definiendo los primeros años de su institucionalización como centro de nuestro interés -2006 a 2009-. Para contextualizar y dar sentido al análisis de las estrategias y acciones desarrolladas por el INFD en el marco de la transformación de la formación docente, también se consideran los modos de intervención de los distintos organismos e instancias de gobierno a nivel nacional, provincial, por medio del análisis de diversas documentaciones y regulaciones normativas (tanto a instancias centrales, como jurisdiccionales).

Por otro lado, y debido a la perspectiva de mesonivel adoptada, el proceso de indagación se centra en un caso específico, un Instituto de Formación Docente de la provincia de Córdoba, por medio del análisis diversos documentos y comunicaciones formales e informales por parte de la Inspección de nivel, así como mediante la realización de entrevistas a docentes, directivos acerca del impacto de dichas regulaciones en la vida de los actores institucionales, lo que permitirá el acercamiento a sus perspectivas, y al despliegue de estrategias específicas que configuran la dinámica institucional. Al respecto, Abratte afirma que los *"...procesos institucionales no sólo resignifican las macro políticas, sino que permiten a los actores desarrollar estrategias (de anticipación,*

adaptación, resistencia, cambio, etc.) frente a ellas, que sólo pueden ser explicadas mediante una lectura de las tradiciones institucionales y la trayectoria de los propios agentes. Por otra parte, dichas estrategias en algunos casos presentan efectos considerables en la escala macro política, produciendo reacciones, resignificaciones y nuevas regulaciones...” (Abratte y otros; 2006:1)

En este sentido, un acercamiento desde la perspectiva de mesonivel posibilita reconstruir los modos de interacción entre las macro esferas de la política educativa, y el desarrollo de estrategias y acciones tanto institucionales como de los propios sujetos involucrados en el complejo proceso que implica su formulación e implementación.

A partir de ello, se consideran diversos conceptos teóricos para dar cuenta de la complejidad de la trama de relaciones e interacciones entre los diferentes organismos, instituciones y sujetos en los procesos de formulación e implementación de una política educativa.

Entre ellos, el de políticas educativas resulta central ya que “... suponen un complejo proceso de interacciones entre los diferentes actores sociales que participan en la definición de las mismas, donde se juegan intereses, poder, etc., por lo tanto.... “es crucial reconocer que las políticas en sí mismas, los textos, no son necesariamente claros, cerrados o completos. Los

textos son el producto de compromisos en varias etapas (en el momento de la influencia inicial, en las micropolíticas de la formulación legislativa, en el proceso parlamentario y en las políticas y micropolíticas de los grupos de interés.” (Ball 2002: 21)

Debido a que la instancia de formación de los docentes, como nivel específico del sistema educativo nacional, es formalizada, estructurada y regulada por diferentes procesos y dimensiones de la política educativa central y jurisdiccional; se dan procesos y dimensiones que son reconstruidos y resignificados en el interjuego de los diferentes actores, instituciones y del contexto que participan activamente en la formulación e implementación de una política pública.

Al respecto, Senén González reconoce que “... siguiendo a S. Ball, entendemos el estudio de las políticas educativas como trayectorias dinámicas. Los actores con sus intereses y tácticas, su representación social; son protagonistas clave, se renuevan y transforman, se revisan y redefinen en tiempos cambiantes”. (Senén González, 2008: 91)

De este modo, “... la organización escolar puede analizarse como parte de un sistema educativo nacional específico, en el marco de un Estado Nacional que lo contiene, configura y define por medio de una serie de decisiones,

como son las políticas educativas...” (Oszlak, 1984: 5)

Resulta significativo, además, retomar la distinción que Almandóz realiza entre ámbito de formulación y ámbito de realización de las políticas señalando las diferencias de condiciones y reglas entre uno y otro. En el primero *“los objetivos son consecuencia de negociaciones precisas y aparecen como productos concretos y estables”* mientras que en el segundo *“los objetivos operan en un contexto bastante distinto, en el que ya no existen finalidades definidas”*. (Almandóz, 2000: 16)

Este proceso que supone la formulación e implementación de una política educativa y su reformulación y resignificación en cada institución escolar -con sucesivas mediaciones entre las cuales, para el caso argentino, las administraciones jurisdiccionales son actores centrales- desde la perspectiva teórica adoptada, implica reconocer que el concepto de trayectoria adquiere significación en el presente trabajo, en tanto resignifica el rol de los diferentes sujetos que participan en las diferentes instancias y procesos involucrados en toda política educativa. Este concepto permite dar cuenta de las relaciones entre las posiciones de un actor y el campo social en el que se mueve. Al respecto; Bourdieu lo define como la *“serie de posiciones sucesivamente ocupadas por*

un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones”. (Bourdieu, 1997: 82)

La noción de trayectoria, representa la posibilidad de recuperar la posición del actor – sus decisiones y movimientos – desde la concepción de que estas posiciones constituyen las resultantes de un campo social más amplio de relaciones.

2. La política de formación docente: instancias y organismos.

La presente propuesta de reconstruir el proceso de definición, explicitación e implementación de una política educativa por parte de un organismo específico como es el INFD, implica definir algunas dimensiones de análisis centrales para dar cuenta de dicha complejidad.

Por un lado, reconocer que dicha programación y desarrollo político se despliega en un nivel de educación específico, con una historia propia que la dota de singularidad y legitimidad. En este sentido, la necesidad de reconstruir algunos de los procesos históricos centrales en la conformación y construcción del nivel resulta central para dar cuenta de las continuidades y rupturas en las sucesivas propuestas y definiciones de política educativa

en el ámbito formalizado de la formación de docentes.

Por otro, el desarrollo político de este organismo nacional no se desenvuelve de manera autónoma e independiente, sino que participan e involucran instancias provinciales e institucionales. Por ello, se plantea el acercamiento desde las mediaciones, reconstrucciones y redefiniciones entre las distintas esferas de la gestión del nivel:

- INFD como el ámbito nacional,
- DGES (Dirección General de Educación Superior) como el ámbito provincial creado para la gestión del sistema provincial de formación docente.
- Instituto de Formación Docente, como el ámbito donde se particulariza y resignifica los lineamientos y formalizaciones de los anteriores niveles de gestión del nivel.

2.a. La formación docente en la historia: continuidades y rupturas

Definir y analizar el aspecto histórico de la formación docente, implica reconocer que se trata de un nivel que fue objeto y destinatario de diversas políticas con intencionalidades, mecanismos y líneas de acción diversos, los cuales resignificados en diferentes instancias, la dotaron de una especificidad propia.

La formación de los docentes se configuró a lo largo de la historia de nuestro sistema educativo nacional en una de las dimensiones centrales en lo que respecta a definiciones y desarrollos de política educativa.

Considerando su génesis, en el seno de incipiente sistema educativo que se estaba gestando, la institucionalización y formalización de la formación docente como una instancia estructurada implicó una serie de acciones relacionadas con la creación y expansión de las Escuelas Normales, y con el diseño y desarrollo de la propuesta formativa que fue plasmada en planes, reglamentos y resoluciones.

En términos cronológicos, se considera al año 1870, con la creación de la Escuela Normal Nacional de Paraná como el punto de partida del proceso de institucionalización de la formación docente dentro del sistema de educación nacional. Hasta ese momento, el ejercicio de la docencia carecía de mayores requisitos formales, y la enseñanza elemental era atendida por personal de escasa o nula capacitación. En este sentido, Birgin, Duschatzky y Dussel reconocen que

"...hasta la creación de las escuelas normales, la enseñanza básica estaba en manos de personas sin habilitación ni formación específica...bastaba con concurrir al Cabildo y solicitar permiso para abrir una escuela u

ofrecerse como voluntario...sólo se requería demostrar dominio de los saberes básicos y acreditar moralidad para ejercer como docente..." (Birgin, Duschatzky, Dussel, 1998: 25).

Aquella primera creación institucional, fundada por Sarmiento sobre la base del Colegio de Paraná, se estructuró en un plan de estudios basados en las escuelas norteamericanas, y con director y maestras "reclutados" en este país. Establecía un curso normal de cuatro años y una escuela de aplicación cuya enseñanza quedaba distribuida en seis grados.

En términos legales, la expansión de las escuelas normales se rigió por la sanción de una ley en 1875, que facultaba al Poder Ejecutivo a establecer una escuela normal en cada capital de las provincias que lo solicitaran. En este sentido

"...la fundación del normalismo argentino se destacó, entre otras cosas, por la cantidad de escuelas creadas. Desde la inauguración de la Escuela Normal de Paraná (1869) hasta el año 1888, se crearon por lo menos una escuela normal de varones y otra de mujeres o mixtas en todas las provincias de la República. Tales establecimientos se ubicaban, todos, en las respectivas capitales..." (Alliaud, 2007: 119)

Esta expansión de la formación docente por el territorio nacional y la experiencia de la Escuela Normal de Paraná se instalaron como "modelo" a imitar, como estrategia para la uniformidad y homogeneidad, constituyéndose de esta manera en una *marca originaria* de la formación docente. En este sentido, Alliaud afirma que

"...la creación sucesiva de las escuelas normales debía seguir este criterio: todo debía ser uniforme en todas las escuelas del país...saberes, horarios, disciplina comunes garantizarían la formación de un cuerpo de especialistas con el suficiente grado de homogeneidad e intercambiabilidad..." (Alliaud, 2007: 107).

Al analizar los primeros planes de estudio y reglamentos de la formación docente, puede reconocerse un perfil docente con una formación disciplinar básica y elemental vinculada al contenido a transmitir en las futuras prácticas en el nivel de destino, y con aportes pedagógicos necesarios para esta tarea, en la cual la cuestión moral resultaba imprescindible. Esta propuesta formativa fue conformándose a lo largo de los sucesivos planes y con la legitimación en las prácticas cotidianas, en el modelo no sólo de enseñanza, sino una forma de concebir el proceso escolar en su conjunto.

A partir de este período fundacional, se definieron diversos intentos por transformar y modificar aspectos y concepciones de la formación docente y su modelo formativo. En este sentido, se sucedieron a lo largo de estos años, experiencias alternativas y reformas en los planes de estudio, entre los cuales se destacan el protagonismo de Córdoba (ya sea con la creación de la ENSC y su novedoso plan, como el Centro Educacional Córdoba). Cabe reconocer que si bien estas propuestas fueron desarrolladas en escenarios y con intencionalidades políticas diferenciadas, tienden a reformas al interior del sistema entre las cuales se destacan:

- Situar a la formación docente en Nivel Superior, aunque la terciarización recién se formalice en el año 1969, estas experiencias y reformas tienden a profesionalizar la formación, con mayor formación pedagógica, y con una formación disciplinar acorde a los avances que estaban operando en los campos de producción del conocimiento.
- La configuración de nuevas funciones: articulación entre formación e investigación, capacitación docente, etc.

Con la terciarización de la formación docente en 1969, y los procesos de transferencia desarrollados en la década del '70 y culminados

en los '90, también se acompañan de diversos intentos de reformas curriculares y organizacionales. En este sentido, cobran relevancia en el presente capítulo la propuesta del MEB y el PTFD, los cuales desde concepciones diferenciadas, se avanza en la complejización y especialización de la formación, con especial énfasis en:

- Formación pedagógica, reconociendo como central los aportes de las Ciencias de la Educación; acompañada de una formación disciplinar actualizada.

La concepción de formación docente como un proceso continuo,

- El diseño y desarrollo de redes de comunicación e intercambio entre las diversas instituciones que conforman el sistema de formación docente.

A partir de los '90 se configura una nueva política de transformación de la formación docente. Se reconocen diversas concepciones, mecanismos, y definiciones de las propuestas de reformas anteriores, y se sistematiza en una propuesta estructurada y definida en el seno de un proceso de transformación del sistema educativo en su conjunto.

En tanto propuesta sistematizada por leyes y documentos, se reconocen los siguientes sentidos de la reforma y transformación del sistema formador:

- Se definen y formalizan nuevas funciones a los Institutos, en vinculación con la redefinición del concepto de formación docente como proceso continuo.

- Se redefinen la dimensión curricular de la formación, para adecuarla a los nuevos contenidos definidos para el curriculum del nivel de destino, y considerando la reforma estructural del sistema educativo.

Se define una red de instituciones y servicios de formación docente, instaurándose mecanismos para su validación como instancia formadora. Se incluyen estrategias y dispositivos de evaluación y acreditación, y se estructuran mecanismos más formales para la formación docente continua

Estos lineamientos configuraron una política educativa tendiente a reformar y redefinir al sistema formativo en su conjunto, por primera vez en la historia del sistema. Situándolo en el Nivel Superior no Universitario se intentó separarlo del Nivel Medio, otorgándole organismos de administrativos y de gestión propios (ya que tradicionalmente los compartían con el Nivel Medio), y elaborando una serie de documentos y resoluciones que regularon los aspectos centrales del proceso.

Sin embargo, el corrimiento del Estado en cuestiones centrales, como la regulación de las ofertas de formación y capacitación, sobre todo en el ámbito privado; y el escaso apoyo y asistencia ofrecido a las provincias para los procesos jurisdiccionales, provocó la configuración de un *sistema formativo que carecía de identidad propia, fragmentado y desigual, con escasa articulación, vacíos normativos y disparidad de situaciones al interior de los sistemas formativos provinciales.*

Frente a este estado de situación, las nuevas políticas educativas desarrolladas a partir del 2001 se centraron, en lo que respecta al nivel de formación docente, en poder *reconstruir la identidad y legitimidad del nivel.*

Cabe reconocer, al respecto, que estas nuevas políticas planteadas para la formación docente se dieron en el marco del desarrollo de políticas educativas tendientes al fortalecimiento del sistema educativo en su conjunto, redefiniendo cuestiones y problemáticas por medio de diversas regulaciones.

Los principales significados y lineamientos que asumió este amplio proceso de reforma educativa fueron:

- *el papel central del Estado*
- *la prioridad política de la igualdad y equidad política*

- *la obligatoriedad del Nivel Medio*
- *la recuperación de la Escuela Técnica*
- *una nueva estructura organizacional y de contenidos de la Formación Docente.*

Estos lineamientos y concepciones centrales formaron parte del contenido de un conjunto de regulaciones y legislaciones que regularon el proceso. Entre ellos, se destaca *la Ley de Educación Nacional N° 26206*.

Dicha ley, implicó entre una diversidad de reformas y redefiniciones, la derogación de la Ley Federal de Educación (1993), iniciándose un nuevo proceso de reforma educativa en todos los niveles del sistema educativo nacional.

En el marco de la reforma del sistema de formación docente, y frente al estado de situación de los I.F.D. planteada en el seno de instancias de diagnóstico, se plantea la necesidad de contar con un organismo político nacional y federal dedicado específicamente a la gestión de las políticas para el nivel formativo. Es por ello que se crea y desarrolla el Instituto Nacional de Formación Docente.

2.b. El Instituto Nacional de Formación Docente: instancia nacional de regulación de los procesos de transformación de la formación docente.

El INFD es definido como la instancia nacional a cargo de los actuales procesos de

reforma del sistema de formación docente, como un organismo que surge con una determinada intencionalidad política, estructurado por desarrollos normativos determinados, y puesto en marcha por medio de diversos proyectos.

Su conformación respondió a la necesidad del Estado Nacional de configurar una instancia central que regule los procesos de transformación y lineamientos políticos de la formación docente. Frente a la situación imperante del nivel, caracterizado por la fragmentación, la diversidad, y la ausencia de una política educativa que unifique y legitime una oferta de formación docente, la creación de una instancia dedicada especialmente a la gestión de dicho nivel resultó fundamental.

Como parte del proceso, se consultaron y consideraron diversos aportes tanto de instancias de diagnóstico (esto es, el Mapa de la Formación Docente, coordinado por Davini en el año 2005), como de los documentos elaborados en el seno de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua (2005) . Asimismo, la sanción la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 sentó las bases legales para la legitimación del organismo como la instancia necesaria para afrontar el desafío de reformar y actualizar la formación de los docentes.

Sin embargo, es en el decreto 374/07 del Poder Ejecutivo Nacional donde se encuentra su definición formal. En dicho decreto, se delimita el rol y las funciones del nuevo organismo. Se organiza institucionalmente desde la gestión a partir de: un *Director ejecutivo* a cargo de la conducción, un *Consejo Consultivo* como órgano técnico-político de asistencia y asesoramiento, *Mesas federales* con representantes de las jurisdicciones diseñadas para la gestión y concertación técnica de prioridades y acciones; así como una *Comisión Federal de Evaluación*, integrada por representantes de cada una de las jurisdicciones, con la finalidad de evaluar y verificar el cumplimiento de los requisitos para el otorgamiento de la validez nacional de los títulos y certificaciones correspondientes a estudios de formación docente de todos los niveles y modalidades del sistema formador.

Ya en su etapa de consolidación y legitimación, el INFD desplegó su accionar en aspectos estratégicos centrales para comenzar con el proceso de reforma del sistema formador:

Sistematización de toda la información del sistema nacional de formación docente por medio de la creación del Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente, y el involucramiento de las jurisdicciones en el

proceso de recopilación y actualización de los datos. Por resolución 16/07 del CFE, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología crea un Registro Federal de Instituciones y Ofertas de formación docente administrado por el INFD.

Los Institutos de Formación Docente del país debían inscribirse en este registro con cada una de sus ofertas formativas. En este proceso interviene una instancia intermedia, la autoridad educativa jurisdiccional, como la responsable de acercar esta información de los institutos de su jurisdicción al registro, así como de sus futuras actualizaciones.

A partir de este complejo proceso de recopilación de información sobre instituciones y carreras, se construye una base de datos, necesaria para la toma de decisiones sobre políticas de Formación Docente, así como para otorgar validez nacional a los títulos y certificaciones, y dar publicidad a la oferta completa de Formación Docente de la República Argentina.

Esta primera medida en el seno del INFD, da cuenta la nueva significación del Estado Nacional, no sólo como la instancia de validación de los títulos, sino en la recuperación de su espacio como regulador del sistema. Frente a la proliferación de diversas ofertas tanto de carácter público como privado, en la

década de los '90, el poder conocer para luego intervenir en la planificación y diseño de la propuesta formativa resultaba central para reconfigurar el rol del Estado Nacional en la formación de profesores.

Asimismo, esta información recogida formará parte de otro de los procesos innovadores definidos por estas nuevas políticas de formación docente en el seno del INFD, como es la conformación de una Red Nacional Virtual de Institutos Superiores de formación docente.

Elaboración de un plan estratégico de acciones, a partir del reconocimiento de las áreas más problemáticas y las acciones más urgentes, por medio de la elaboración y puesta en marcha de un *Plan Nacional de Formación Docente*. En dicho plan se definen tres áreas prioritarias para el diseño e implementación de acciones políticas en relación al sistema de la formación de los docentes, las cuales serán consideradas en instancias posteriores por el INFD para su funcionamiento institucional:

- *desarrollo institucional*
- *desarrollo curricular*
- *formación continua y desarrollo profesional*

Es en estas áreas que el Plan centra el aspecto estratégico, identificando problemáticas relacionadas con cada una de

ellas y explicitando líneas de acción definidas en espacios de tiempo concretos. De este modo, el PNFD se constituye en el primer esfuerzo por parte de la instancia nacional de reunir, sistematizar y sintetizar los aspectos centrales a reformar del sistema nacional de formación docente, delineando estratégicamente acciones y lineamientos que serán continuados por el INFD. Con una secuenciación y delimitación del tiempo, la planificación formalizada da cuenta de la intencionalidad del Estado Nacional de construir un rol más presente en la configuración de la propuesta formativa del nivel, tanto en el diseño y ejecución de la misma, como en la configuración de instancias de asistencia tanto técnica como financiera para las jurisdicciones.

Necesidad de avanzar en regulaciones normativas indispensables para el Nivel: a partir del Plan Nacional de Formación Docente, el INFD desarrolló una intensa tarea de escritura y formalización de diversas acciones y procesos, durante el año 2007 que incluyó la presentación de tres documentos que se corresponden con las tres áreas de acciones prioritarias definidas por el propio Plan. Estos documentos son:

- *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial. Aprobado por el CFE a través de su resolución N° 24/07.*

- *Hacia una institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina. Aprobado por el CFE a través de su resolución N° 30/07.*
- *Lineamientos nacionales de formación docente continua y de desarrollo profesional docente. Aprobado por el CFE a través de su resolución N° 30/07.*

De este modo, una de las primeras resoluciones en el marco del INFD es la 24/07 y regula uno de los procesos centrales en la configuración de la reforma del sistema formador: *la cuestión curricular*. Frente a la diversificación y diversidad de propuestas formativas, planes y carreras en los Institutos de formación docente del país, reconocido por las instancias de diagnósticos al subsistema; la cuestión de diseñar, elaborar y desarrollar una propuesta curricular desde al ámbito nacional, se configuró en una de las principales líneas de acción en el seno del INFD. Estos lineamientos presentan una definición de criterios, perspectivas y también decisiones, acciones y estrategias en lo relacionado a la organización y reorganización del currículum de las carreras de formación docente, para adecuarlo al contexto de los procesos de reforma que están operando en todo el sistema educativo nacional. Se plantea como necesaria la definición de criterios

comunes, desde la instancia nacional, para guiar y legitimar los posteriores procesos de elaboración de los diseños curriculares en las jurisdicciones; tales como: duración de la carrera (mínimo de 2600 horas reloj en 4 años de estudio), campos de la formación (formación general, formación específica, formación en la práctica profesional y sugerencias acerca de su organización en los planes de estudio), formatos curriculares y titulaciones.

Otro de los aspectos a considerar en la nueva propuesta formativa del nivel, se vincula con una de las áreas prioritarias fijadas por el Plan Nacional de Formación Docente: la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes, el cual se desarrolla en el Anexo II de la citada Resolución 30/07. Entre las conceptualizaciones propuestas, una de las definiciones centrales es la de *"desarrollo profesional"*, con la cual se pretende superar la escisión entre formación inicial y continua, e involucra una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes. Frente a esa conceptualización, se presentan modelos, lineamientos, estrategias de acción y dispositivos diversos que puede desarrollar una propuesta de DP.

Diseño y elaboración de una estructura normativa acorde a los nuevos requerimientos y cambios operados al interior del nivel. Por

medio de la *Resolución 72/08* se delimitan los roles y funciones de las diferentes instancias de gobierno del sistema nacional de formación docente:

- ◆ El Poder Ejecutivo Nacional, como el responsable del gobierno y administración del sistema, a través del Ministerio de Educación de la Nación y de los poderes ejecutivos de las provincias y del gobierno de la ciudad de Buenos Aires.
- ◆ El Consejo Federal de Educación, como el ámbito de concertación de las políticas y estrategias de formación docente.
- ◆ El INFD, con la función de la coordinación federal del sistema.

Además de estas instancias de gobierno, se especifica y regula la forma de organización de la gestión del sistema al interior de cada jurisdicción,

"...con nivel no inferior a dirección o equivalente, debiendo contar con una estructura orgánica, equipos técnicos, recursos acordes a los planes de trabajo establecidos, e instancias sistemáticas para la articulación de políticas y la concertación de acciones y proyectos, en lo atinente a su competencia, con el conjunto de las áreas de gobierno, instituciones de formación

docente bajo su órbita, universidades y organizaciones gremiales..."

Asimismo, explicita una serie de funciones y acciones que dicho organismo de gestión jurisdiccional deberá cumplir, en lo que respecta a la gestión del sistema formador, planeamiento del mismo, desarrollo normativo, evaluación sistemática de las políticas, acompañamiento institucional y vinculación con las escuelas, las universidades y el entorno social y cultural, así como el planeamiento de la oferta, de sus criterios; garantizando principios de una organización democrática.

De este modo, se avanza en la prescripción acerca del gobierno y gestión del sistema nacional de formación docente, ya sea en lo que respecta a los distintos organismos de la instancia nacional, como en la estructuración de las instancias jurisdiccionales. Otra de las cuestiones centrales consideradas en esta resolución, es la regulación del desarrollo normativo tanto a nivel jurisdiccional como institucional. Para ello, se presentan criterios para la elaboración de la normativa jurisdiccional.

A partir de estos lineamientos estratégicos, se proyectaron acciones concretas para la reforma de diversos aspectos de la formación docente. Esto es, el diseño e implementación de

proyectos, planes, los cuales son desplegados en las jurisdicciones y en los institutos de manera diferenciada y resignificada. Entre ellos: Proyecto de Mejora Institucional, Acompañamiento Docentes Noveles, Investigación, incorporación de las TICs entre otros.

2.c. La Dirección General de Educación Superior Córdoba: instancia jurisdiccional de los procesos de transformación de la formación docente.

La Dirección General de Educación Superior (DGES), creada en el 2008 se configura y define como la instancia institucionalizada por la provincia de Córdoba para participar de los procesos de reconfiguración, implementación e intervención de las nuevas políticas para la formación docente, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional y la creación del INFD.

Se crea como una necesidad y exigencia desde el ámbito nacional, con carácter federal, de que funcione en cada jurisdicción un organismo a cargo para la gestión, planificación y desarrollo de las líneas de reforma del sistema de formación docente.

Partiendo de la singularidad del sistema educativo nacional en lo que respecta al carácter federal que fue asumiendo a lo largo

de la historia de su conformación, el requerimiento de que la jurisdicción participe y forme parte de los procesos de gestión y reforma de diversos aspectos de las instituciones escolares a su cargo (a partir de los procesos de transferencia analizados) resulta central en toda política educativa nacional.

Al respecto es necesario resaltar, que si bien hubo márgenes para el diseño y decisiones a cargo de cada jurisdicción y los IFD, los principios y líneas de acción generales tienen un anclamiento y pertenencia a los principios emanados del INFD. Y esto se refuerza por el hecho de que es la instancia nacional la que se reserva el derecho de validar los títulos a nivel nacional.

De este modo, las principales líneas de acción que DGES Córdoba asumió desde su configuración fueron el proceso de reforma curricular, el diseño y elaboración de la normativa necesaria, y la gestión de diversos proyectos; esta instancia fue considerando y respetando los lineamientos centrales emanados por el INFD, al mismo tiempo que se resignifica ciertos aspectos a partir de la participación e involucramiento de los institutos y los sujetos.

La implementación del Diseño Curricular involucra diversas instancias de asesoramiento a los IFD por parte de DGES, lo que la define

como un organismo no sólo de gestión y control de las políticas, sino también se configura como un equipo técnico que acompaña los procesos al interior de los institutos.

Otro de los aspectos centrales del proceso considerados, es la construcción del marco normativo necesario para regular los cambios operados en diversos aspectos de la oferta. De este modo, y a partir de lo definido en las instancias nacionales, se comienza en las jurisdicciones el proceso de elaboración y diseño del Reglamento Orgánico Marco para los Institutos (ROM), el Régimen Académico (RAM) y lo referente a los concursos docentes.

Asimismo, y en concordancia con los programas y proyectos diseñados y desarrollados por el INFD; DGES Córdoba es la encargada de materializarlos de acuerdo a las singularidades y problemáticas específicas presentadas en la jurisdicción. Una de las líneas de acción llevada a cabo en el Instituto estudiado es el Proyecto de Mejora Institucional, desarrollado en el 2007, que se encuentra coordinado a nivel nacional por el INFD y será analizado posteriormente.

En todo este marco, DGES configuró y delimitó su rol de mediador y traductor de las políticas nacionales, construyendo instancias de intercambio, negociación y gestión de los

diversos aspectos a ser reformados en los institutos.

Resulta interesante recuperar, en este punto, los aportes de Stephen Ball en lo que respecta al concepto de políticas educativas. Las políticas educativas suponen un complejo proceso de interacciones entre los diferentes actores sociales que participan en su definición, donde se juegan intereses, poder, por lo tanto

"...es crucial reconocer que las políticas en sí mismas, los textos, no son necesariamente claros, cerrados o completos. Los textos son el producto de compromisos en varias etapas (en el momento de la influencia inicial, en las micropolíticas de la formulación legislativa, en el proceso parlamentario y en las políticas y micropolíticas de los grupos de interés)..." (Ball 2002: 21)

La complejidad asumida por el INFD acerca de la reforma del sistema de formación docente, involucra una diversidad de instancias, sujetos, mecanismos y regulaciones para que efectivamente llegue a su destino, como son los institutos de formación docente de todo el país.

En este proceso, el protagonismo de la DGES en el caso del sistema provincial resulta primordial. Producto de un proceso de configuración y legitimación como la instancia a cargo de la formación docente,

tradicionalmente vinculada a la educación media, y en estrecha vinculación con los lineamientos y criterios construidos en el seno de la gestión nacional, la Dirección General de Educación Superior comenzó con el desafío de reformar el sistema formativo provincial. Planificó y desarrolló su accionar como la instancia mediadora y reguladora entre los lineamientos nacionales y las necesidades e inquietudes de los sujetos de los institutos.

Asimismo, este rol asumido por DGES resulta imprescindible para que los lineamientos generales realmente puedan ser resignificados al interior de cada instituto, y que la reforma planteada desde la instancia nacional, pueda efectivamente llegar a todos los rincones de nuestra provincia.

2.d. El Instituto de Formación Docente como la instancia de resignificación de las regulaciones nacionales y provinciales.

Es al interior de los Institutos de formación docente, en sus prácticas cotidianas, en la rutina y cotidianeidad institucional, donde se resignifican y patentizan las reformas planteadas y diseñadas por las instancias centrales. Es por ello que a los fines de la presente indagación, se desarrolla un estudio de casos en un Instituto de Formación Docente del interior de la provincia de Córdoba, para dar

cuenta de los modos en que esta institución resignifica y reconstruye las formulaciones políticas analizadas anteriormente.

Al igual que los organismos anteriores, se concibe a esta institución educativa con una historia y una singularidad específica, que la dota de maneras particulares tanto de concebir como de intervenir. Se trata de una Escuela Normal Superior localizada en el interior de la provincia de Córdoba. Comparte establecimiento y gestión con el Departamento de Aplicación, el Nivel Medio (con orientaciones en Comunicación y Ciencias Naturales) y el Instituto de Formación Docente, el cual ofrece sólo una carrera: el Profesorado de Nivel Primario. Cuenta con su planta funcional completa: director, vicedirector, secretario y dos preceptores, y su plantel docente lo conforman 17 profesores que provienen en su mayoría, de diversas ciudades próximas a Almafuerde.

La población estudiantil asciende a 97 alumnos, y se trata de un grupo conformado por jóvenes que en su mayoría, van de los 18 a los 25 años, provenientes de otras ciudades de la región, favorecidos por el Boleto Estudiantil.

El dictado del profesorado se desarrolla en el turno mañana, del mismo modo que la Escuela de Aplicación, en la cual tradicionalmente se han realizado todas las

actividades relacionadas con la Práctica y Residencia Docente, espacio formativo central en la carrera. Actualmente, se agregaron espacios y actividades a contra turno.

A los fines de la indagación, se seleccionaron dos lineamientos centrales en la propuesta política del INFD, para reconstruir las particularidades que asumen en el instituto: el Proyecto de Mejora Institucional el primer proyecto en ser definido y formalizado por INFD; y la Reforma del currículum de la formación como una de las dimensiones centrales en el proceso de reforma emprendido desde la instancia nacional.

El Proyecto de Mejora Institucional: línea de acción del INFD y resignificación institucional

Retomando el punto de partida del proceso, en el año 2007 se recibe la convocatoria en el Instituto para la presentación de Proyectos de Mejora Institucional en el marco de la política nacional implementada por el INFD.

A partir de un diagnóstico institucional realizado al interior del Instituto, surge la necesidad de actualizar el equipamiento, y la necesidad de revisar las prácticas educativas. Reconociéndose la ausencia de los nuevos medios tecnológicos como recurso didáctico en los diferentes espacios curriculares de la

formación docente y el valor educativo del aprovechamiento de la sala de informática con que cuenta la institución, que en esos momentos era de uso exclusivo del nivel medio. De este modo, se definió y presentó el proyecto bajo la denominación: "Las TICs como instrumento de mediación pedagógica en la Formación Docente".

Al analizar las diferentes instancias y procesos involucrados, este proyecto implicó para la institución estudiada, disponer de importantes capacidades de racionalidad estratégica, ya que requirió una producción institucional, que diera cuenta de un proyecto con sentido pedagógico destinado al mejoramiento de la oferta formativa. Fue pasando por varias etapas de planificación y ejecución, e implicó la movilización de un grupo acotado de docentes del Instituto. Pese a la escasa participación, se logró el equipamiento tecnológico (Cañon, pantalla, conformación de red de la sala de computación, etc) que no poseía. A partir de este equipamiento, y debido a las nuevas demandas y urgencias, el proyecto se fue reformulando para dar cuenta de la temática de los Talleres Integradores.

Cabe reconocer que al configurarse en una de las primeras líneas de acción de la política educativa nacional destinada al sector durante este proceso, la gestión de este proyecto estuvo a cargo en un primer momento directamente

del INFD, para luego ser trasladado a la órbita de la gestión de DGES en 2008.

Analizando el proceso de diseño, implementación y evaluación del PMI desarrollado por el Instituto, dimos cuenta de que intervinieron diversos factores: uno es la cuestión de la cobertura de cargos, sobre todos los directivos resultó una cuestión central.

La dirección de este Instituto al momento del diseño e implementación del PMI (se trata de un Instituto que al ser Escuela Normal, cuenta con todos los niveles de escolaridad obligatoria compartiendo gestión) estaba a cargo de un solo personal directivo, de carácter interino, y con escaso personal administrativo (sólo una secretaria para todo el establecimiento). Es esta docente la que emprende, junto a una o dos profesoras más, el desafío de diseñar y gestionar todas las instancias, proyectos y procesos de la reforma, entre ellos el PMI.

Cuando es nombrada la Vicedirectora, se focaliza en la gestión del nivel medio; y en febrero de 2009 asume la dirección por licencia de la anterior directora interina.

Este movimiento impactó en la ejecución del proyecto, sumado a la escasa participación de los docentes. Debido a cuestiones relacionadas con el poco interés, debido al escaso conocimiento e información acerca del proyecto, al no ser de carácter obligatorio, como a las condiciones laborales de los mismos

hicieron que sólo dos o tres profesores, los mismos que participaron y aún participan en el resto de los proyectos y acciones de reforma propuestas. De este modo, la cuestión de un trabajo colaborativo y en equipo no se logró en el Instituto.

Otra situación, fueron los inconvenientes en la apertura de la cuenta bancaria, para el envío de los fondos para el proyecto, siendo otro de los factores que influyeron en la implementación del proyecto.

La fecha en que es aprobado el PMI resulta también otra de las cuestiones que intervienen en el proceso de implementación, ya que al ser aprobado a fines del ciclo lectivo de 2007, los alumnos se encontraban en período de examen. Por ello se inicia al año siguiente con los alumnos.

La intervención de DGES también significó un elemento q influyó en el proceso, ya que a partir de 2008 paulatinamente comienza a hacerse cargo de la gestión de los diversos procesos e instancias propuestas por INFD. Con ella, la asistencia se hace más presente con la participación del referente jurisdiccional, sin embargo, desde el aspecto económico y financiero, se hace más burocrático el proceso.

En este instituto, en particular, en el año 2009 el PMI queda relegado por dos motivos, primero, el cambio de gestión directiva contribuyó fuertemente, el alejamiento de la

Directora significó que el mismo no pudiera sostenerse en el tiempo, además la transformación curricular que se comenzaba implementar en los IFD.

Al mismo tiempo que en el 2007, el IFD estaba implementando el PMI como línea de acción del INFD (Nivel nacional) desde el nivel provincial, DGES, se estaba trabajando en consultas y reuniones a los IFD para la transformación curricular diseñada en el 2008 e implementada al año siguiente. Todo esto representó para las instituciones un gran trabajo y esfuerzo por adecuarse al ritmo propuesto por estos organismos y lo que ello implicaba.

La reforma del curriculum de la formación docente de grado. Particularidades y resignificaciones que asume en el Instituto.

La reforma de los planes de estudio de las carreras de formación docente de nivel inicial y primario resultó uno de los lineamientos centrales propuestos por INFD definidos bajo la forma de diversas regulaciones, resoluciones y orientaciones. DGES diseñó y formalizó la propuesta jurisdiccional como Diseños Curriculares a fines de 2008, los cuales fueron enviados a los IFD para comenzar con la apertura del primer año de la carrera en 2009 con el nuevo plan.

Frente a la urgencia que implicó la implementación de este nuevo plan, el Instituto desplegó diversas y singulares acciones, mecanismos y estrategias.

Para analizarlas, se recurrió a dimensiones para categorizar el proceso:

Una dimensión denominada curricular y propuesta formativa mediante la cual se reconocen las principales estrategias utilizadas por directivos y docentes para organizar los nuevos formatos definidos en los Diseños curriculares. En general, la percepción de los sujetos fue la incertidumbre, y la estrategia utilizada fue el acompañamiento entre pares mediante reuniones informales "de pasillo". Entre ellos, los Talleres Integradores fueron uno de los espacios donde se desarrollaron dificultades sobre todo en la definición de los mismos (el de tercer año aún está en la etapa de diseño). La cuestión del contratrurno de los mismos también conllevó dificultades de tipo organizativas, como se considera en la dimensión siguiente.

Los espacios definidos de Práctica también deben ser realizados a contratrurno, lo que suma otra complicación, ya que la Escuela de Aplicación de la Escuela Normal se encuentra en turno mañana al igual que el profesorado. Por su parte, se definen las Escuelas Asociadas, lo que involucra establecer vínculos (mediante convenios en los que intervienen las

Inspecciones de los niveles primario y superior) entre las escuelas de destino de la ciudad, con el Instituto. Estas nuevas condiciones generan incertidumbre al interior del establecimiento.

Otros espacios que generan dudas y complicaciones son los de definición institucional los cuales son el 10% de la carga horaria total mediante recorridos formativos opcionales. Frente la urgencia de definir y resolver otras cuestiones, estas definiciones han sido desplazados y resueltos de forma parcial.

La segunda dimensión que utilizamos para dar cuenta de la singularidad del proceso de reforma curricular al interior del instituto es la organizacional- administrativa. En ella, se incluyen cuestiones relacionadas en primer medida, a los mecanismos y acciones desplegadas para la cobertura de cargos docentes, ya que contar con los docentes para cada espacio resulta primordial. Las estrategias en este sentido se centraron, primero en reubicar a los docentes del mismo instituto mediante procedimientos regulados por un Instructivo y perfiles elaborados por DGES. Considerando estas regulaciones, se procedió a negociaciones entre directora, secretaria y docentes con cierto margen de autonomía institucional. Se creó el Equipo de Acompañamiento Curricular Institucional como un espacio provisorio para los docentes con horas designadas, pero que todavía no podían

ser cubiertas, de modo que quedaban a la espera de la reubicación de esas horas. Cuando este nuevo plan completo los 4 años de formación, este espacio desapreció. La segunda estrategia implicó la incorporación de nuevos docentes para cumplimentar los espacios requeridos, cuya regulación normativa a cargo del proceso está a cargo de DGES. Recién en 2012 se pudo cubrir la totalidad de los cargos.

La organización de los tiempos y espacios también es considerada en esta dimensión, lo más significativo al respecto fue la prolongación de la carrera, y la aparición del contraturno que requirió la reestructuración de los tiempos y espacios institucionales.

El contraturno trajo una consecuencia inesperada en el Instituto, que fue la modificación de la población estudiantil. Tradicionalmente, esta oferta, al ser en turno mañana, era receptada por estudiantes de mediana edad, en su mayoría madres de familia o personas que trabajan. Con la prolongación de la carrera, la aparición del contraturno, sumado a la posibilidad que se le presenta con el Boleto Educativo, y al tratarse de la única oferta de formación docente para nivel primario de gestión pública en la zona, la modificación de la población de estudiantes resultó notable. Con esta nueva propuesta, la mayoría de los estudiantes son jóvenes de la región.

Por último, con la dimensión subjetiva y perspectiva de los sujetos se intenta dar cuenta de las características del grupo docente, así como sus estrategias y acciones en sus prácticas docentes concretas. Pudimos reconocer que se trata de un grupo de docentes relativamente pequeño: 17.

En lo que respecta a la selección y definición de contenidos, hubo sólo acuerdos de tipo informal con los docentes para no superponer contenidos. El resto de las decisiones, tales como selección de materiales, fue un proceso individual de cada docente al interior de su espacio, considerando los Diseños Curriculares y las orientaciones del INFD (en lo que se refiere a capacitación, materiales que se encuentran en el Instituto). Asimismo, los docentes reutilizan resignificando lo que venían dando, y los materiales que venían utilizando.

En cuanto a la participación e involucramiento del cuerpo docente en el proceso en su conjunto, se pudo reconocer como dos grupos de docentes: un primer grupo compuesto por 3 o 4 docentes más antiguos, con los que se han incorporado en este nuevo plan, que son los que más participan en los proyectos y acciones. Un segundo grupo está conformado por docentes antiguos, que ya han pasado dos cambios de planes de estudio, que participan lo justo y necesario en el diseño y puesta en marcha de diversas acciones.

3. Reflexiones finales

Reconstruir la trayectoria de una política educativa específica, dar cuenta de su singularidad y sentidos asignados, implica considerar y analizar diferentes procesos y dimensiones.

Una de ellas es la dimensión histórica, la cual supone reconocer que se trata de un lineamiento de intervención política que se desarrolla en el seno de un nivel educativo específico conformado de manera singular a lo largo de procesos históricos. Así definida, la formación docente desde la dimensión histórica da cuenta de sucesivos procesos mediante los cuales la propuesta formativa fue cambiando, resignificándose y reconstruyendo su identidad.

Además, implica reconocer una serie de organismos, instituciones y sujetos los cuales participan de manera diferenciada, con roles, estrategias y mecanismos diversos. Que cuenta con una base legal, una estructura normativa que estructura el proceso, formaliza los pasos e instancias involucradas, define lineamientos y regula la participación e involucramiento de los sujetos, instituciones y organismos. Asimismo, se requieren condiciones organizacionales administrativas básicas necesarias para el desarrollo e implementación de una política.

Considerando a Oszlak:

"...la formulación de una política es una operación abstracta: implica definir el sentido que va a tener la acción. Contiene entonces elementos normativos y prescriptivos de los que resulta una visión sobre el futuro deseable. Entre la formulación y la acción media la distancia entre lo abstracto y lo concreto..." (Oszlak, 1984: 16)

En el caso de la política referida por el presente estudio, *la transformación de la formación docente a partir de 2007*, involucró una diversidad de instancias: un ámbito nacional, creado explícitamente para desarrollar y gestionar dicha reforma: el Instituto Nacional de Formación Docente; una instancia jurisdiccional, creada a partir de la necesidad del INFD de contar con organismos específicos en las provincias: DGES; y los Institutos de Formación Docente.

En este sentido, reconstruir los modos de interacción, estrategias y mecanismos desplegados para el diseño e implementación de los diversos lineamientos entre las instancias involucradas resulta central. Lo interesante es interpretar estas prácticas dentro de una visión relacional donde lo que se propone desde el Estado entra en un juego con las posibilidades de los sujetos y los grupos.

De este modo, en términos de estrategias de los actores, existen en el Instituto mecanismos y

acciones que posibilitaron la adaptación, resignificación y reformulación a diversos cambios y reformas propuestos desde el Estado Nacional. El análisis del caso estudiado permite dar cuenta de la existencia de diversas estrategias, acuerdos y negociaciones puestas en juego para adaptarse a los cambios ocurridos en el instituto en el marco de los procesos de transformación de la formación docente, así como diversos impactos en la dinámica institucional producidos a partir del desarrollo de las diversas instancias de la reforma.

En lo que respecta al Proyecto de Mejora Institucional, se trató de uno de los primeros lineamientos nacionales, luego gestionados por la jurisdicción, que permite reforzar el componente de identidad institucional, animando a los actores a seguir comprometiéndose para obtener, en el marco de unas políticas nacionales y provinciales de impulso a la formación docente mayores niveles de mejoramiento institucional.

En cuanto al proceso específico de reforma curricular, se puede reconocer que la estrategia de cambio curricular constituye una decisión que obedece no sólo a necesidades pedagógicas sino a necesidades del orden de lo político. Lo curricular forma parte del conjunto de cuestiones vinculadas con los procesos de

gobierno y definición de políticas públicas para el sector y se ensambla con un conjunto de decisiones que integran el proceso global que habitualmente se denomina planeamiento educativo.

Del mismo modo, el nuevo diseño curricular de la formación docente, se encuentra atravesado por una serie de complejos elementos, sujetos y condiciones que actuando en conjunto en un tiempo y espacio específico, condicionan y determinan los resultados de dicha intervención. En este sentido, los actores institucionales reconocieron en las entrevistas, que si bien las intencionalidades, finalidades y principios delineados en el proceso del diseño curricular fueron trabajados y explicitados, al momento de la implementación "entraron en juego" una multiplicidad de factores y situaciones que modificaron las mismas.

Para finalizar, podrían plantearse algunos interrogantes que podrían convertirse en insumo para futuras indagaciones:

- ❖ ¿De qué modo fueron contruidos y mediados los vínculos entre INFD y DGES en el proceso de conformación de la reforma del sistema nacional de formación docente?
- ❖ ¿Cuáles fueron los principios subyacentes que regularon el accionar del

INFD en relación con los procesos jurisdiccionales?

- ❖ ¿De qué modo el Instituto analizado redefine su identidad institucional a partir de los cambios ocurridos en su dinámica institucional a partir de la reforma gestionada por el INFD y DGES?

4. Bibliografía

- ABRATTE, J. P., CARRANZA, A., KRAVETZ, S., PACHECO, CASTRO A. y LOPEZ, V. (2006) Ponencia: "Sentidos y estrategias en la Escuela Media. Un análisis de mesonivel." Ponencia presentada en El Seminario Internacional La Escuela Media en Debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. FLACSO. Bs. As. Expositor Invitado.
- ALLIAUD, A. (2007) *Los maestros y su historia. Los orígenes del Magisterio Argentino*. Ediciones Granica. Buenos Aires.
- ALMANDOZ, M.R. (2000) *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y políticas*. Ediciones Santillana S.A. Buenos Aires.
- BALL, S. (2002) *Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica*. En *Revistas Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Año 2. Nº 2 y 3.
- BIRGIN, A., DUSCHATZKY, S. y DUSSEL I. (1998) *Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad*. Artículo de la Revista *Propuesta Educativa*. Año 9 Nº 19.

BOURDIEU, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama. Barcelona.

DAVINI, M. C. (2005) *Estudio de la Calidad y Cantidad de Oferta de la Formación Docente, Investigación y Capacitación en la Argentina*. Informe Final. Versión Preliminar.

OSZLAK, O. (1984) *Políticas públicas y regímenes políticos: Reflexiones a partir algunas experiencias latinoamericanas*. Estudios CEDES. Buenos Aires.

SENÉN GONZALES, S. (2008) *Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica*. En Perazza, R. (Comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Ed. AIQUE.