

# HISTORIA Y FORMACION DOCENTE

MYRIAM SOUTHWELL

*Contrario a lo que generalmente se piensa, de que la educación está o debe estar libre de mitos, me parece que esa creencia es precisamente un mito, el mito de la educación sin mitos"*  
C. Carrizales Retamoza

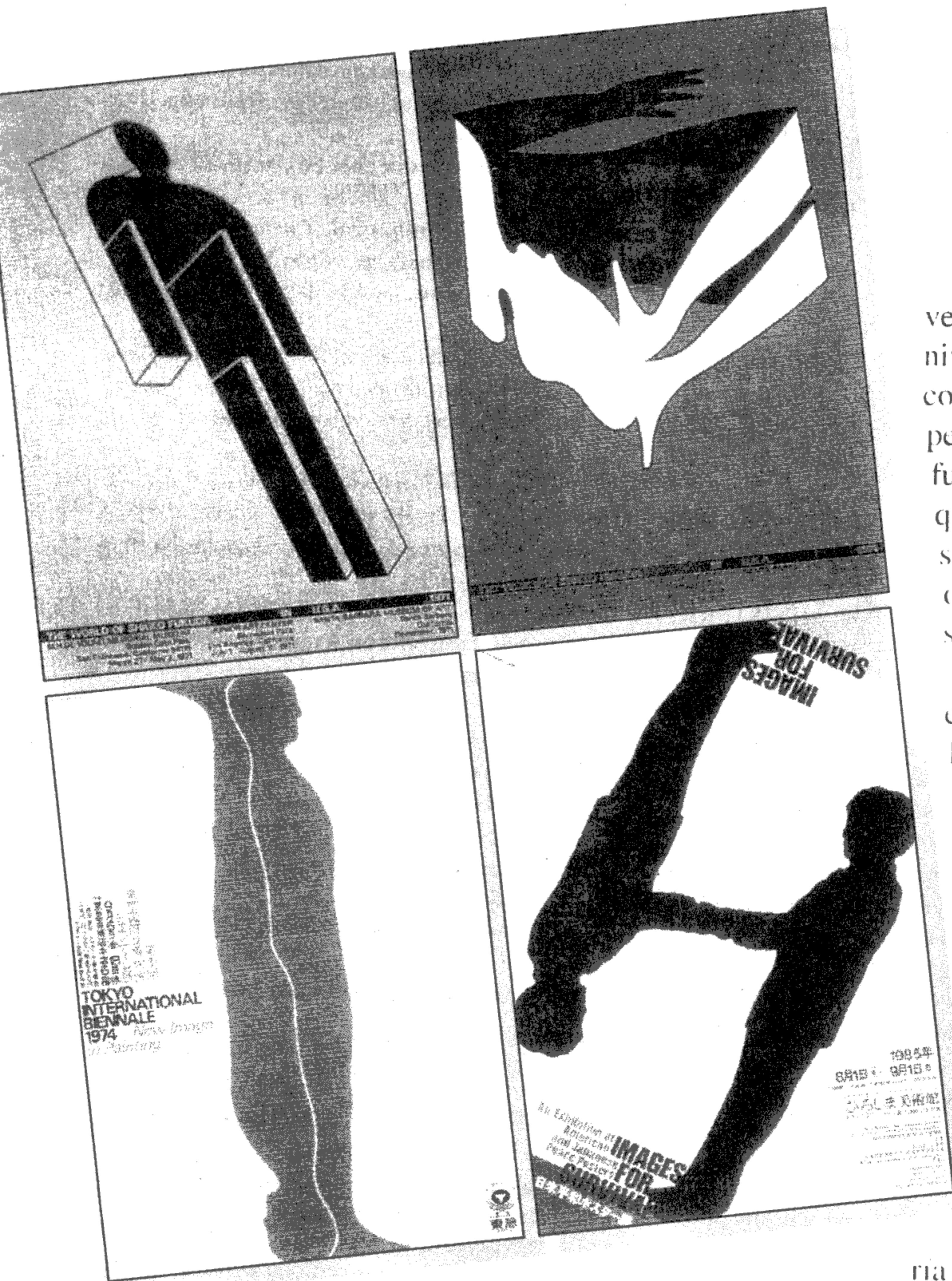
Es intención de este trabajo describir algunos de los ejes vertebradores del pasaje de la formación de maestros al nivel terciario en la Pcia. de Buenos Aires, vinculándolos con las concepciones pedagógicas dominantes en ese período histórico. Asimismo, detenernos a observar cuál fue la imagen de maestro que se pretendía construir y por qué hubo rasgos (referidos a la actitud de entrega, de sacrificio, a la sujeción a modelos de conducta, entre otros) que se mantuvieron constantes en diferentes representaciones acerca del rol del docente.

La incorporación de los estudios de magisterio a la enseñanza superior perteneciente al sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, puso en evidencia una serie de nuevas concepciones acerca de las relaciones entre educación y sociedad, el alcance de los Estados Nacional y Provincial, el rol del maestro, los modos de aproximarse al estudio científico de la educación, las competencias necesarias para el desarrollo de la tarea docente, las condiciones de trabajo, etc., cuestiones más profundas que un mero cambio de nivel o una modificación curricular.

Desde la fundación de la Escuela Normal, en la ciudad de Paraná en 1870, y hasta 1967, la formación de maestros en la Argentina estuvo a cargo de Escuelas Normales de nivel secundario, en su mayoría nacionales; en 1956 la provincia de Buenos Aires tenía bajo su jurisdicción tres de estas escuelas, que igualmente tenían al momento del pasaje al nivel superior, los mismos planes de estudio que aquellas pertenecientes al Ministerio de Educación de la Nación.

Es a partir de este momento, en 1967, que en el territorio bonaerense se dan dos procesos simultáneamente en rela-

Prof. En Ciencias de la Educación (UNLP), realiza estudios de maestría en FLACSO. Docente de la Universidad Nacional de La Plata. Miembro del APPEAL en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.





ción a la tarea de la formación de maestros: el pasaje de estos estudios del nivel secundario al nivel superior ; y la transferencia a la jurisdicción provincial de esta formación que tradicionalmente pertenecía, casi en su totalidad, a la órbita nacional. Así, la provincia de Buenos Aires, por Resolución Nro. 7.722/67<sup>2</sup>, crea la Escuela Normal Superior y aprueba su plan de estudios; en los fundamentos de las resoluciones se encuentra la necesidad de la jerarquización del magisterio, de *“la preparación del maestro para que no sea un espectador pasivo, sino factor positivo de la transformación”*.

Los planes de estudio de las Escuelas Normales Nacionales secundarias estaban divididos en dos ciclos: un ciclo común<sup>3</sup> de tres años, y un ciclo superior, con dos años de duración, de formación profesional.

El plan de estudios vigente hasta 1967 había sido sancionado en la provincia (en concordancia con los de la Nación) en 1956, al asumir el gobierno de facto conocido con el nombre de Revolución Libertadora<sup>4</sup>, fundamentado en la búsqueda de un *“... reencauzamiento de la enseñanza provincial en su continente y en su contenido democrático ... tras el proceso de retrogradación de la dictadura depuesta”* y atendiendo a *“...lo más calificado de las doctrinas pedagógicas de todos los tiempos anteriores al régimen depuesto...”*<sup>5</sup>. Pese a la fuerte acentuación de la búsqueda de un cambio en relación al período peronista, al compararse los planes de estudio se advierte que no se encuentran entre ellos, diferencias que denoten transformaciones profundas. Se advierte la eliminación - por parte del gobierno de facto- de la asignatura religión católica y moral, vigente durante el período peronista (ver cuadro 1). Las modificaciones consistieron en suprimir, en el plan de 1951, conceptos referidos a la política educativa peronista y la redefinición de la asignatura Política Educacional tal como la concebía dicho gobierno. Las supresiones realizadas son, por ejemplo: la eliminación de *“La pedagogía implícita y explícita en el Segundo Plan Quinquenal. Su espíritu y alcances.”* en el programa de Historia de la Educación de 4to. año; la supresión de la mención de Rosas, en el programa de Política Educacional de 5to. año.; la eliminación de *“La finalidades generales y particulares de la educación argentina”* en Pedagogía. Si bien se encuentra cierto afán de retomar el sentido de la argentinidad, si se contextualizan esas afirmaciones en el resto del plan y si se tienen en cuenta las omisiones, se encuentra que se sitúa desde una perspectiva de lo nacional de corte oligárquico-liberal: *“...consideraciones del educando argentino desde el punto de vista social”*; *“Pedagogía argentina: su identificación con la cultura nacional”*; en las instrucciones para la materia Psicología Pedagógica se sugería *“adoptar tests de autores argentinos.”*<sup>6</sup>

En los fundamentos de la resolución sobre la reforma de planes de estudios puede leerse:

*“considerando que es urgente la necesidad de rectificar la orientación antidemocrática y marcadamente oficialista que se le había impuesto a la escuela argentina... y volver a los principios e ideales que han sido desde los días de mayo los auténticos de nuestra*

*nacionalidad ... y que este Ministerio desea inculcar indeleblemente en el espíritu con miras al progreso, la felicidad futura y el engrandecimiento de la Patria.”*

Es interesante la lectura de la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, (aprobada en octubre del 55 por Decreto Nro.423 que modifica la ley 5650) que plantea en su artículo 1ro. -como dato curioso- *“se proporcionará a los alumnos conocimientos intelectuales propios de su dignidad humana, cuya posesión se declara obligatoria”*

En el plan de estudios de 1951 se encontraban las asignaturas con el listado de contenidos correspondientes a cada una y una serie de “instrucciones” para pautar al

# ESPACIOS

de crítica y producción

PUBLICACION DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

## Comité de Redacción

Jorge Dotti, Gladys Palau, José Sazbón  
y Pablo Gentilli.

## Asesor Editorial y Secretario de Redacción

Carlos Dámaso Martínez

## El precio de la suscripción:

- Por tres números es: 24 dólares
- Institucional: 30 dólares
- Exterior: agregar 8 dólares

Los pagos deben efectuarse mediante cheque bancario a la orden de la Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, en Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.

## Editores Responsbles:

Carlos Dámaso Martínez y Gladys Palau

NOMBRE .....

.....

DIRECCION .....

.....

CIUDAD ..... C.P. ....

PAIS .....

Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil.  
Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad de Buenos Aires,  
Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.



Cuadro 1.  
Ciclo superior del magisterio de las Escuelas Normales de la Nación. Duración  
2 años. Comparación planes 1951- 1956<sup>7</sup>

Asignaturas	4to. año		5to. año	
	1951*	1956	1951	1956
Pedagogía	3	x	-	-
Didáctica	3	x	-	-
Didáctica especial	-	-	3	x
Práctica de la enseñanza	-	-	6	x
Historia General de la educación	3	x	-	-
Política educacional y organización política argentina	-	-	3	x
Psicología general	3	x	-	-
Psicología pedagógica	-	-	2	x
Filosofía	-	-	2	x
Historia argentina (instituciones políticas y sociales)	2	x	-	-
Historia argentina (artes, letras, ciencias, economía)	-	-	2	x
Instrucción cívica	3	x	-	-
Geografía argentina	2	x	2	x
Anatomía (sist. nervioso, higiene, puericultura, Iros. auxilios)	3	x	-	-
Castellano	2	x	3	x
Matemáticas (álgebra y aritmética)	2	x	-	-
Matemáticas (geometría)	-	-	2	x
Física	2	x	-	-
Química	-	-	2	x
Religión católica y moral (con su didáctica y clases de práctica)	2	-	2	-
Cultura musical	1	-	1	x
Educación física	1	-	1	x
Economía doméstica (niñas) y manualidades (varones)	-	-	1	x
Total	32		32	

\*Horas semanales

docente la forma correcta de alcanzar los objetivos propuestos. El modelo de plan de estudios es el tradicional, donde la inserción en la realidad social se da en un eje particular que es el eje cultural, cuya finalidad es la formación del ciudadano dentro de un modelo socio-político liberal.

El nuevo plan de 1967 se organiza tomando los dos últimos años del nivel medio (4to. y 5to.) y tres años del nivel superior (6to., 7mo. y 8vo.). Incorpora el concepto de *curriculum* como instrumento para normar, más allá de la especificación de ciertas materias y sus contenidos mínimos, incorporando algunas dimensiones más de aquellas experiencias que se producen en la institución escolar. Todavía no puede encontrarse la concepción de *curriculum* como campo dinámico de conflicto y resistencia de diversos grupos sociales que configuran luchas culturales-ideológico-político-educativas.<sup>8</sup> En una publicación destinada a docentes de educación básica "Dialoguemos acerca del cambio educativo" se encuentra: "...Antes: programas (... 'organizados por materias, no introducen al alumno en la realidad sociológica, no favorecen la creatividad ni los trabajos grupales que apunten a los intereses de los alumnos'...); ahora: curriculum ('...conjunto de actividades que desarrolla el alumno que además de contenidos tiene objetivos, actividades, experiencias, recursos, equilibrio entre humanidades y ciencias, integración en áreas, control y ajuste permanentes...')".<sup>9</sup>

Un cambio importante en el plan de estudios en 1967, y significativo de la época que se está analizando con un avance político creciente del desarrollismo -en particular de tecnocratismo-, y que va a conformar lo que luego se conocerá como *pedagogía desarrollista*, es la presencia de asignaturas tendientes a una formación más técnica del docente; estas fueron: Planeamiento Educativo y Administración Educativa, y Organización Escolar (esta última ocupando casi en su totalidad el espacio curricular correspondiente a Política Educativa) entre otras.

Sin embargo, esta adopción del paradigma tecnocrata, no desterró, de la educación argentina, la perspectiva espiritualista que -al menos desde principios de siglo- conformó a todas las modalidades de enseñanza en nuestro país. De hecho estas dos concepciones no entran en contradicción; fortalecen ciertos rasgos en los que presentan acuerdo. Si se analiza en el *curriculum*, se encuentran aquellas asignaturas nacientes, del estilo del planeamiento y la administración de la educación, la tecnología educativa; la presencia más "rectora" de la psicología en sus diferentes manifestaciones y la preocupación por el tema de la evaluación en términos de eficacia y eficiencia con un tratamiento por afuera del marco didáctico, desligado del resto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, estos nuevos enfoques, comparten lugares con la pedagogía y la didáctica que siempre estuvieron presentes en la formación de maestros, con la misma concepción tradicio-



Cuadro 2  
**Curriculum de Formación docente de 1967 para las Escuelas Normales Superiores  
de la provincia de Buenos Aires<sup>10</sup>**

Asignaturas	4to.año		5to.año		6to.año		7mo.año		8vo.año	
	1c.	2c.	1c.	2c.	1c.	2c.	1c.	2c.	1c.	2c.
Historia - Geografía	3*	3	3	3	5	4	5	4	Práctica intensiva de la ense- ñanza, rentada y semina- rios de investi- gación.	
Historia de la Educación	2	2	2	2	3	3	3	3		
Literatura y Lengua Castellana	2	2	2	2	3	3	3	3		
Historia del arte	3	3	3	3	3	2	3	2		
Introd. a las Ciencias de la Educación	4	-	-	-	-	-	-	-		
Pedagogía Gral.	4	-	-	-	-	-	-	-		
Didáctica Gral.	-	4	-	-	-	-	-	-		
Práctica de la enseñanza	-	2	-	2	-	2	-	2		
Psicología Gral.	-	4	-	-	-	-	-	-		
Inglés o Francés	3	3	3	3	3	3	3	3		
Matemáticas y Cosmografía	4	-	4	-	2	2	-	3		
Física - Química	4	4	4	4	3	3	3	3		
Biología	-	4	4	-	-	-	2	-		
Educación Física	3	3	3	3	3	3	3	3		
Didáctica especial	-	-	4	-	3	-	3	-		
Preparación de material didáctico y recursos audiovisuales	-	-	-	3	-	2	-	-		
Literatura infantil	-	-	-	3	-	-	-	-		
Psicología Evolutiva	-	-	3	-	3	-	-	-		
Introd. a la filosofía	-	-	-	4	-	-	-	-		
Instrucción Cívica	-	-	-	-	-	2	-	2		
Investigación pedagógica y metodología estadística	-	-	-	-	-	3	-	3		
Evaluación del trabajo escolar	-	-	-	-	-	3	-	-		
Dibujo para el aula	-	-	-	-	3	-	3	-		
Filosofía Gral.	-	-	-	-	4	-	-	-		
Sociología de la educación	-	-	-	-	-	3	-	3		
Política educacional y organización escol.	-	-	-	-	-	-	-	4		
Filosofía de la educación	-	-	-	-	-	-	4	-		
Psicología educacional	-	-	-	-	-	-	3	-		
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>32</b>	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>38</b>		

\* En horas cátedra semanales

nal que conservara rasgos comenianos y pestalozzianos, entre otros, con un fuerte acento espiritualista.

La mencionada resolución por la que se crea la Escuela Normal Superior comienza su fundamentación tomando los objetivos establecidos en el Anexo 3 "Política del Gobierno Nacional" del Acta de la Revolución Argentina con la que se gobernaba de facto nuestro país desde 1966:

"consolidar los valores espirituales y morales, elevar el nivel cultural, educacional, científico y técnico y eliminar las causas profundas del actual estancamiento económico"

y las recomendaciones de las Cuartas Reuniones Anuales de CIES, Consejo Interamericano Económico y Social, que se realizó también en Buenos Aires en 1966, las que proponían integrar la formación de recursos humanos a la planificación global:

"... se comprende cada vez mejor que la educación es parte esencial del proceso de desarrollo mismo, una forma de inversión que debe integrarse sistemáticamente en la planeación del desarrollo en su conjunto".

La concepción tecnicista que comenzaba a afianzarse por esos años ceñía al docente a una función específica : la *transmisión* del conocimiento , es decir como un experto que domina una actividad práctica, a partir de una serie de conocimientos, buscando cierta eficiencia para alcanzar determinados fines que le son dados desde afuera, y que no se piensa que sean objeto de discusión.

### *El "ser docente" a través de la historia*

El trabajo del aula que el docente realiza es una cristalización generada a partir de la relación que se establece entre la sociedad y la educación, así como las determinaciones institucionales , aspectos que configuran el papel del docente. Por lo tanto, no debe sorprender el hecho de que la imagen de docente que circula en el imaginario social, institucional y de la persona misma que desempeña ese rol, cobre aspectos muy diferentes, vinculados a los contextos en el que se encuentra.

¿Cuál era el modelo de maestro que se quería formar en el contexto que venimos analizando?

*El técnico* es la concepción vinculada al paradigma

desarrollista en la que el maestro era visto como un *práctico idóneo*, que aplicaba una serie de prescripciones que eran diseñadas por diferentes especialistas que trabajaban en la administración o el planeamiento educativo: diseñadores exteriores del currículum, confeccionadores del material didáctico, reguladores y evaluadores externos, favorecieron este modelo convirtiéndolo no sólo en una imagen, sino en las condiciones concretas que configuraron la tarea docente. La autoridad del saber es colocada en "otros", los teóricos, especialistas externos a la práctica que seleccionan y organizan los conocimientos y, por sobre todo, los modos en que éstos serán puestos en juego por el maestro en el aula. Esta característica del modelo tecnocrático puso en evidencia una determinada forma de entender la "división técnica y social del trabajo escolar": mientras los expertos en programación se apropian y producen el conocimiento escolar, los maestros, como técnicos los transmiten de acuerdo a ciertos patrones normativos y didácticos que tampoco producen.<sup>11</sup>

La denominación de práctico idóneo remite a la diferenciación entre trabajo manual e intelectual, como una instancia "a mitad de camino" entre ambas modalidades con algunos rasgos de trabajo intelectual pero mucho de artesanal. Desde la sociología de las profesiones se establece como requisito para que el trabajo sea considerado profesional, el de tener un alto grado de autonomía en el desempeño de la tarea (Apple, 1989); esta cuestión, en el caso que se analiza, entraría en contradicción con la creciente heteronomía que significó la incidencia de actores externos configurando las prescripciones para ser llevadas, luego, por el docente al aula, limitándose a la mera ejecución de acciones planeadas por otros.

En este proceso, subyacía la discusión acerca del carácter profesional o no profesional del trabajo docente, cuestión que no se explica *per se* en la denominación del trabajo, sino que requiere una definición social en cada momento histórico concreto. "La profesión como tal no constituye una categoría sociológica precisa. El concepto depende de la medición arbitraria de la coherencia ocupacional, del privilegio del trabajo no manual, elevado ingreso y de la mística incluyendo carisma y prestigio." (Díaz Barriga, 1991)

La preocupación por los aspectos técnicos fue otorgándole al currículum un carácter utilitario, y fue apartándolo de los fundamentos de la educación, objeto de estudio de la pedagogía y lo fue orientando hacia la mayor especificidad de los contenidos de cada disciplina y de sus metodologías particulares. Se diluyó la visión global del proceso, sus planteamientos básicos, sus finalidades y con ello el desarrollo propio de la pedagogía como disciplina con un objeto de estudio específico, ya que en lugar de adoptar las aportaciones que brindaban las disciplinas en ascenso desde una mirada pedagógica, ésta fue "invadida" por los temas, métodos y enfoques de otros campos.

Es posible recordar otras imágenes diferentes a lo largo de la historia de nuestro sistema educativo, a las que se ha analizado en la teorización reciente, que aluden a los roles diferentes que se les ha encomendado a los maestros.

*El apóstol* emerge como la figura del verdadero "sacerdocio", la representación propia del racionalismo y el liberalismo que vieron en la educación la salida de todos los males de la sociedad. La imagen muestra al educador como una especie de avanzado de la cultura, el luchador incansable contra la ignorancia, educador del *soberano*. Es propia del modelo que se instala en los orígenes de nuestro sistema educativo, cuyo fundamento reside en la implantación de una cultura homogeneizadora y civilizadora, a partir del modelo europeo. Además de su función de enseñar, debía responder a un estricto modelo de conducta prefijado, a partir de una serie de ritos que involucraba a cada una de las acciones que realizaba.

*El trabajador de la educación*: Una concepción que nace junto con las asociaciones gremiales docentes, con el propósito de superar la dicotomía entre trabajador intelectual y trabajador manual. Acentúa su inclusión en el grupo de trabajadores con sus consecuentes crisis por bajas remuneraciones y situación de riesgo propias de la tarea.

*El intelectual transformador*: La imagen del docente como investigador, indagador de su propia práctica, aportada -en particular- por la pedagogía crítica. Es una apuesta a la liberación del docente de sus condiciones de trabajo. La imagen del docente activo, crítico de su propia práctica y de las condiciones del sistema, comprometido con la realidad social.

*El nuevo apóstolado*: Existen posiciones que, a partir de la crisis del modelo de Estado Benefactor y la puesta en marcha de políticas de ajuste con la consecuente reducción de la intervención del Estado en el sostenimiento del sistema escolar, afirman que se ha generado una transferencia de sus obligaciones a otros actores sociales. El discurso político del neoliberalismo latinoamericano parecería propiciar una nueva imagen apostólica del docente, no ya la de un sacerdocio laico, sino la de un sujeto sobre el que recaen responsabilidades que antes cumplía el Estado. Esta situación ha generado en el docente una pérdida de la especificidad de su tarea, al tiempo que se ha hecho recaer en él toda la responsabilidad acerca del éxito o fracaso del proceso educacional, a pesar de retribuirle con magras condiciones de trabajo.

### *¿Espiritualismo vs. tecnocratismo?*

Cabría preguntarse, a estas alturas, en qué perfil pudo derivar esta coexistencia de elementos espiritualistas y tecnocratistas en el modelo dominante para la formación de maestros. Podríamos relativizar el hecho de considerar a estas corrientes realmente diferentes en cuanto al modelo que propiciaron, ya que podrían encontrarse puntos de contacto entre sus fundamentos más firmes.

La impronta tecnocrática no vino "a barrer" un modelo de docente ya dado, emprendedor, aquel que resguardaba los "más sublimes valores de la nación", que desarrollara aquellas facultades que el hombre tiene de bueno y doblegara los "lados oscuros" de la especie humana (revisitando a los pedagogos del siglo XVIII). Un docente que rindiera culto a la trascendencia de la noble tarea que se asignara a



algunos individuos.

El tecnocratismo, tomó como plafón de salida este modelo, su estructura básica; su obsesión se convirtió en darle eficiencia, planificarlo, medirlo, controlarlo. Los problemas sociales a los que antes se pretendía dar respuestas individuales, pasaron a querer ser resueltos con respuestas técnicas.

Dos rasgos, podrían agregarse, que caracterizan a ambas posiciones: la entrega y la alienación. La enajenación que significa no preguntarse acerca de los fines de la tarea que se realiza, la pérdida de la condición de sujeto en un proceso en el cual las justificaciones y las formas a seguir están pautadas "desde antes" y "desde afuera".

Ambas corrientes del pensamiento educativo tienen en común una visión fragmentada del ser y la eliminación de las contradicciones en sus construcciones teóricas.

Fue Theodore Adorno quien nos recuerda el carácter de religiosidad impreso en la profesión docente:

"El maestro es el heredero del monje; el odio o la ambivalencia que despertaba la profesión de éste pasan a él después de que el monje hubo perdido en gran medida su función".<sup>12</sup>

En las representaciones que muestran imágenes de entrega y servicio hay elementos espiritualistas y aún religiosos; Max Weber<sup>13</sup> -en especial en su análisis del pensamiento protestante- dice que esta dimensión es encontrable en las "profesiones modernas", que conservan un sentido religioso, cuestión a la que ya he hecho mención. La configuración de una forma de trabajo que deriva de esta concepción deja de lado el placer, la satisfacción con lo que se realiza, y la necesidad de reconocerse en el propio producto del trabajo<sup>14</sup>, en este sentido el docente puede convertirse en sujeto enajenado, en tanto "*estar sujetado*" a parámetros para la realización de tareas en lugar de ser sujeto de su construcción en una dimensión histórica.

En ese mismo sentido, la idea de T. Adorno, sitúa a este elemento religioso, con una especial significación en la profesión docente, ligado a la austeridad, el desapego al lujo y el cumplimiento del deber independientemente de sus condiciones de realización. Sobre este punto se ha dicho bastante en la producción teórica reciente, pero cabría también preguntarse ¿por qué ha sido constitutivo de la profesión el carácter de "*profesión de hambre*"? y además si realmente es un elemento nuevo, propio de las sociedades en crisis de estos tiempos. En una carta de Eloisa dirigida a Abelardo en el siglo XII, se encuentra ya la idea de intelectuales pobres:

"No puedes ocuparte con igual cuidado de una esposa y de la filosofía...eso lo pueden hacer los ricos que tienen un palacio o una casa grande para aislarse... pero esa no es la condición de los intelectuales, quienes deben preocuparse por el dinero no pueden entregarse a la ocupación de teólogos o filósofos."<sup>15</sup>

No es intención de esta reflexión reducir o menospreciar el fuerte impacto que, sobre las condiciones de trabajo, han generado las crisis de estos tiempos, el quiebre de los

modelos de Estado, etc. sino el pensar qué es lo que ha hecho necesario que este elemento sea constitutivo del ideario del maestro. Sería posible aventurar una hipótesis acerca de la necesidad de esta imagen de abnegación y sacrificio para el sostenimiento de un cuerpo, un rol, un conjunto de prácticas, un modelo disciplinado y que genere consenso por la alta estima que provoca su compromiso y "generosidad". ¿Qué pasaría si esta imagen de maestro no contuviera este carácter de "incondicionalidad", de dispensador sin límites?

Este ha sido un intento de descripción de algunos aspectos que circulaban alrededor de un momento clave en el desarrollo de la formación docente en Argentina: su "terciarización"<sup>16</sup>. En ese sentido se buscó poner el acento en algunos rasgos que se han mantenido como tópicos en la configuración de un perfil. En suma, detenernos a pensar en los modos en que se fue concibiendo la educación de los maestros, desde las esferas de gobierno educativo y en las peculiaridades del momento histórico particular como forma de acceso a la concepción del discurso hegemónico acerca de la función social de la escuela y de los maestros.

## Notas

<sup>2</sup> Centro de Documentación e Información Educativa, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Archivo de Documentación Legal : Resolución Nro.7.722 de 1967 referida a la creación de la Escuela Normal Superior que iniciaría sus actividades en 1968.

<sup>3</sup> Pretendió ser común a toda la enseñanza media aunque en la práctica sólo fue adoptada por las Escuelas Normales y los Colegios Nacionales.

<sup>4</sup> La Revolución Libertadora destituyó al presidente Perón en el mes de septiembre de 1955, encabezada por el Gral. Lonardi. Al poco tiempo, en el mes de noviembre, Lonardi fue separado del cargo y lo reemplazó el Gral. Aramburu.

<sup>5</sup> Revista Noticias Nro. 15. Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, 8-3-56

<sup>6</sup> Silver-Ciappina-Seijas: El pasaje de la formación de maestros desde el nivel medio al superior. Documento de trabajo, Dirección de Investigaciones Educativas de la Dirección General de Escuelas y Cultura. La Plata, 1986.

<sup>7</sup> Decreto presidencial Nro. 5826 27-3-51. Revista de Educación. Ministerio de Educación Provincia de Buenos Aires, Febrero, 1956

<sup>8</sup> Alicia de Alba. En torno a la noción de curriculum. Mimeo. CESU-UNAM, 1988

<sup>9</sup> Boletín "El docente frente al cambio" Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1970

<sup>10</sup> Aprobado por Resolución Nro.10.208 del 17/11/67. Provincia de Buenos Aires

<sup>11</sup> Daniel Suarez. "Formación docente y prácticas escolares" en: Revista del IICE, julio 1993

<sup>12</sup> T. Adorno, "Tabúes relativos a la profesión de enseñar", en Glazman, *La docencia entre el autoritarismo y la igualdad*. México, SEP/Caballito, 1986.

<sup>13</sup> M. Weber, "La ética protestante y el espíritu del capitalismo", México, Premia Editora, 1984

<sup>14</sup> Díaz Barriga A., *Tarea docente, una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial*, Ed. Nueva Imagen, Mexico, 1993.

<sup>15</sup> Le Goff J., "Los intelectuales en la Edad media", Barcelona, Gedisa, 1985.

<sup>16</sup> Se habla de *terciarización* en el sentido del pasaje al nivel terciario de una formación proveniente del nivel secundario.



## Bibliografía

- Decreto presidencial Nro. 5826 27-3-51.  
Revista de Educación. Ministerio de Educación Provincia de Buenos Aires. Febrero, 1956.  
Boletín "El docente frente al cambio", Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1970.  
Revista Noticias Nro. 15. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. 8-3-56.  
Resolución Nro.10.208 del 17/11/67.Provincia de Buenos Aires.  
Boletín del Centro de Documentación e Información Pedagógica Nro 14, Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires, Sept. 1967.  
Alicia de Alba, **En torno a la noción de curriculum**, Mimeo, CESU-UNAM, 1988.  
Almandoz de Claus y Hirschberg de Cigliutti, **La docencia un trabajo de riesgo**, Ed.Norma. Educativa, 1992.  
T. Adorno, "Tabúes relativos a la profesión de enseñar" en Glazman, *La docencia entre el autoritarismo y la igualdad*. México, SEP/Caballito, 1986.  
M. Apple, **Maestros y textos**, Paidós, MEC-Barcelona, 1989.  
C.Carrizales Retamoza, **La experiencia docente**, Ed. Línea, México, 1986.  
D. Martínez, **El riesgo de enseñar**, SUTEBA, 1993.  
A. Diaz Barriga, **Tarea docente, una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial**, Ed. Nueva. Imagen, Mexico. 1993.  
" **Didáctica y Curriculum**. Nuevomar, México. 1987.  
O.Eusse Zuloaga, **Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente**, en *Rev. Perfiles Educativos* Nro.63, 1994.  
J.Gimeno Sacristan . **Profesionalización y cambio educativo**, (ponencia), 1988.  
Le Goff J. **Los intelectuales en la Edad media** , Barcelona, Gedisa, 1985.  
Morandi-Southwell-Hernando-Ungaro, **El sector docente**. (Mimeo) Fac. de Humanidades y Cs. de la Educación. U.N.L.P. 1993.  
Silver-Ciappina-Seijas, **El pasaje de la formación de maestros desde el nivel medio al superior**. Documento de trabajo, D.I.E., La Plata. 1986.  
D. Suarez, "Formación docente y prácticas escolares", en *Revista del IICE*, julio 1993.  
M.Weber, **La ética protestante y el espíritu del capitalismo**. México, Premia Editora, 1984.