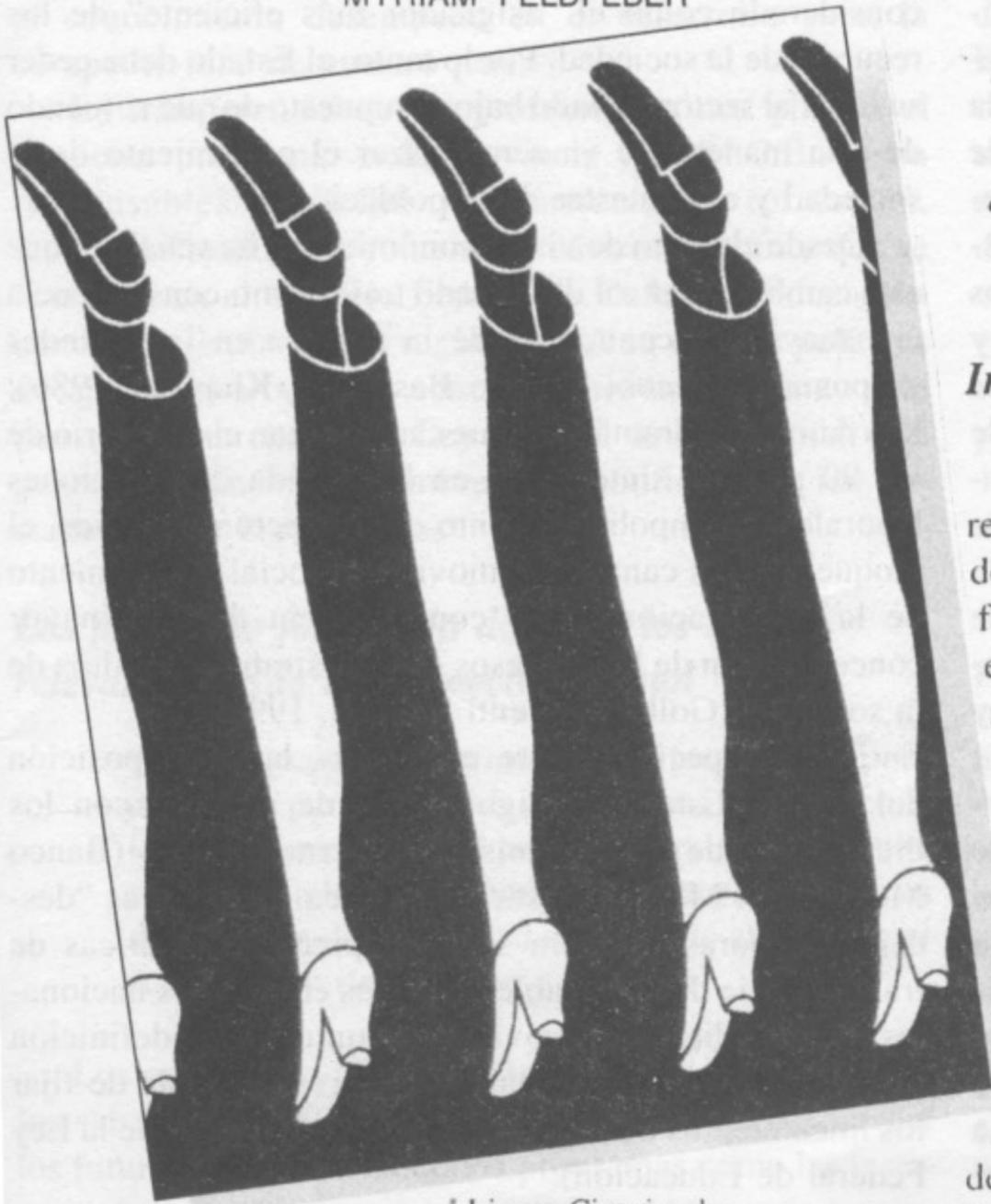


LA FORMACION DE LOS DOCENTES: UN PROBLEMA DE CALIDAD

MYRIAM FELDFEBER



* Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), cursó estudios de Maestría en FLACSO. Becaria UBA en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y JTP de la Cátedra Política Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Directora: Guillermina Tiramonti

"Solemos utilizar con mucha frecuencia la conclusión de que la educación es lo que son sus profesores, lo que vale como expresión de que la calidad de la primera depende de los segundos; pero se oculta la relación contraria: los profesores son piezas de un sistema que de algún modo decide qué tipo de profesionales requiere para su funcionamiento."

Gimeno Sacristán

Introducción

El problema de la formación de los docentes nos remite a un aspecto central de la política educativa: ¿qué docente queremos formar, en qué sistema educativo y en función de que proyecto de país?. En tanto los sistemas educativos se encuentran inmersos en una estructura social, económica y política determinada, consideramos la especificidad de la formación docente -puerta de acceso al sistema educativo- dentro de dicho contexto y en el conjunto de las múltiples determinaciones que incluyen los fines de la educación y las prácticas escolares desde la perspectiva de los sujetos que las materializan.

En el presente artículo exponemos algunas reflexiones del trabajo de investigación que desarrollamos en el IICE: "La formación de profesores frente a los desafíos de la escuela media. El caso de la provincia de Buenos Aires". El proyecto se propone como **objetivo general** analizar las características centrales del campo de la formación en los profesorado de la Provincia de Buenos Aires, así como las políticas educativas que la sustentan. La formación de los docentes como objeto de estudio por lo general ha sido abordada desde el discurso prescriptivo. Por lo tanto nos interesa enfocarla desde un punto de vista descriptivo y explicativo, para no caer en

el deber ser, característico del análisis normativo.¹

Para reconstruir las características centrales de la formación de los profesores, hemos definido un conjunto de problemas agrupados en torno a tres cuestiones centrales: las políticas educativas en materia de formación docente, la propuesta curricular de los profesorados y las representaciones acerca del proceso de formación de los actores involucrados en dicho proceso².

La formación de los docentes constituye un campo particular dentro de la pedagogía como espacio estructurado de posiciones o funciones que puede ser caracterizado por ciertas propiedades comunes que portan los sujetos que lo conforman (Bourdieu, 1980)³. El campo de la formación docente se caracteriza por la construcción de saberes específicos vinculados con el ejercicio de la docencia en tanto profesión. En el presente trabajo nos centramos en "el campo de la formación de profesores" e intentamos reconstruir los aspectos centrales del trayecto de formación.

El "campo" de la formación

En los orígenes del sistema educativo, los profesores que se desempeñaban en el nivel medio de enseñanza, no tenían formación docente específica. Los graduados universitarios fueron los profesores "naturales" de los Colegios Nacionales que preparaban para el ingreso a la Universidad (Pinkasz, 1992). El campo de la formación de profesores para nivel medio se va constituyendo al diferenciarse progresivamente en ámbitos institucionales específicos para tal fin, como respuesta a los cambios cuantitativos y cualitativos operados en el nivel (Diker y Terigi, 1994). En el ámbito nacional, los docentes para la enseñanza secundaria se formaban en los Profesorados de las Universidades, en los Institutos Nacionales de Formación de Profesores y en las Escuelas Normales (habilitadas a partir de 1953 para crear profesorados anexos en diversas modalidades). En el caso de la Provincia de Buenos Aires, se crearon Institutos Superiores de Formación Docente que abarcan la formación de maestros y profesores para los niveles inicial, primario y medio.

Definimos la formación de los profesores como **Formación Docente Continua** en tanto un proceso integrado que comprende diversas instancias: la formación inicial o de grado, el perfeccionamiento y la actualización a lo largo de toda la carrera profesional. Históricamente la formación de grado ha estado disociada del perfeccionamiento y la actualización en servicio. Los Institutos Superiores de Formación docente han sido creados para la formación de grado que otorga el título habilitante para el ejercicio del rol, sin ocuparse sistemáticamente del perfeccionamiento de los docentes en ejercicio.

La formación docente se caracteriza por ser doble: académica y profesional; una formación profesional, en tanto el status profesional de los enseñantes no está claramente establecido, y una formación de formadores, debido a que existe un isomorfismo entre el proceso de la formación y la práctica profesional hacia la cual esta

conduce. Toda política de formación docente se enfrenta a dilemas organizacionales que hacen referencia a estos aspectos (Ferry; 1991). Aspectos que incluyen los problemas de articulación entre formación en la disciplina y la formación pedagógica, la integración teoría-práctica, los requisitos exigidos a los docentes de los profesorados, el isomorfismo entre las situaciones de formación y las situaciones de enseñanza, etc.. Alrededor de estas cuestiones, ha girado el debate en el campo de la formación docente.

Las políticas de ajuste: un nuevo escenario para la formación de los docentes

Cuando analizamos la formación de los docentes, no podemos soslayar una cuestión relevante: ¿cuál es el contexto en el que y para el que se forman dichos docentes? La implementación de un programa económico basado en las políticas neoliberales y/o neoconservadoras de ajuste como solución a la crisis del Estado de Bienestar, provocó una modificación del Estado en sus distintos roles como regulador de la actividad económica, como productor directo de bienes y como prestador de servicios (salud, educación, etc.). En este proceso, el mercado es considerado como el "asignador más eficiente" de los recursos de la sociedad. Por lo tanto, el Estado debe ceder su lugar al sector privado bajo el supuesto de que actuando de esta manera, se va a motorizar el crecimiento de la sociedad y el bienestar de la población.

Desde el punto de vista económico, se ha señalado que este cambio en el rol del Estado trajo como consecuencia una mayor concentración de la riqueza en los grandes grupos económicos (Azpiazu, Basualdo y Khavisse, 1986). Los datos más dramáticos que caracterizan el escenario de los 90 podrían sintetizarse en la pérdida de posiciones laborales, el empobrecimiento de los sectores medios, el bloqueo de los canales de movilidad social y el aumento de la polarización como consecuencia de una mayor concentración de los ingresos en los estratos más altos de la sociedad (Golbert y Tenti Fanfani, 1993).

En lo específicamente educativo, la recomposición del rol del Estado ha significado, de acuerdo con los dictámenes de los organismos internacionales (Banco Mundial y FMI), la puesta en práctica de políticas "descentralizadoras", o para ser más precisos, políticas de transferencia de los establecimientos educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales junto a una redefinición del rol del Estado nacional, como "**responsable** de fijar los lineamientos de la política educativa" (art. 5 de la Ley Federal de Educación).

Dentro del contexto en que se aplica, la política de transferencia de establecimientos nacionales de nivel medio y superior no universitario a las provincias y a la Capital Federal, más que responder a una lógica descentralizadora, implicaría sólo una transferencia de servicios impulsada por motivos económicos en el marco de las políticas neoconservadoras de ajuste. En términos de Hevia Rivas diremos que se inscriben en una **racionalidad**

neo liberal, que:

“opera a través de una lógica economicista cuando se fundamentan las propuestas de descentralización en la necesidad de ahorro del gasto público, de privatizar la contratación del personal o de transferir al sector privado la mayor cantidad de escuelas posibles”⁴.

Un ejemplo paradigmático es que el presupuesto nacional del año 1993 no incluía el financiamiento de los establecimientos nacionales a ser transferidos, cuando todas las provincias no habían firmado aún el convenio de traspaso. La transferencia a las provincias y a la Capital Federal de los Institutos Nacionales de Formación Docente se efectuó sin un serio debate acerca de su necesidad.

A partir de estas medidas, mayor es el margen de autonomía y de responsabilidad de las jurisdicciones y de cada uno de los establecimientos educativos, para el logro de una educación de calidad. Autonomía que se ve relativizada por los escasos recursos que, en el marco de las políticas de reducción del gasto público, se asigna a la educación. En este escenario dominado por la lógica eficientista del mercado, la educación pública y masiva es considerada más un gasto que una inversión social⁵, aún cuando existe consenso en reconocer la importancia que el conocimiento desempeña en el desarrollo y en la competitividad de nuestro país.

La transferencia en los profesorado nos plantea el siguiente problema: cada provincia y la M.C.B.A. son responsables de definir su currículo de formación, compatibilizando los contenidos básicos comunes que se acuerden en el Consejo Federal de Cultura y Educación con las particularidades regionales. A su vez, las políticas de ajuste en el sistema educativo provincial, junto a la puesta en marcha de la Ley Federal de Educación, han generado gran incertidumbre y desconfianza en los docentes de los Profesorados⁶.

Los planes de formación docente: los saberes relevantes desde la perspectiva oficial

“Los programas de formación del profesorado pueden servir para introducir a los futuros docentes en la lógica del orden social actual o para promover una situación en la que los futuros docentes sean capaces de ocuparse de la realidad con sentido crítico con el fin de mejorarla.” (Liston y Zeichner)

Los programas de formación seleccionan y organizan los saberes que se consideran relevantes para preparar a los futuros docentes. Tanto los programas como las instituciones en las cuales se desarrollan, actúan según intereses específicos dentro de un contexto económico, político y social determinado. Los currículos de formación no son neutrales y no pueden ser analizados con independencia de los sujetos que los materializan. Así lo expresan los trabajos de Remedi y Castañeda, que ponen al descubierto la influencia de la propuesta técnico-instrumental de Tyler en la elaboración de los planes y programas de

estudio y en su evaluación. Tyler se propuso “un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza de **cualquier institución educativa**” (el subrayado es nuestro)⁷.

Los planes de formación docente al plasmar determinada política educativa, funcionan como factores de control social. Esto no significa, de modo alguno que reproduzcan mecánicamente los imperativos sociales y culturales del Estado ya que en la formación del profesorado:

“están las semillas capaces de germinar **intelectuales críticos** que puedan abordar la tarea de generar una toma de conciencia más radical e imaginativa entre sus colegas de trabajo, sus amigos y alumnos” (Giroux, 1987).

La incorporación de las contradicciones sociales, otorga a las propuestas de formación una autonomía relativa, en la cual los profesores pueden encontrar espacios para el desarrollo, en términos de Puiggrós (1993), de formas pedagógicas alternativas.

¿Cuáles son los saberes relativos al campo de la formación docente? Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1992) proponen una conceptualización que enriquece la distinción de Mialaret entre Formación Académica y Formación Pedagógica, considerando que el bagaje de conocimiento de los docentes pueden discriminarse en: un **saber sustantivo** referido a la disciplina específica, un **saber pedagógico** relativo a un repertorio de saberes que dan cuenta de las mediaciones necesarias para que el conocimiento científico se convierta en conocimiento enseñado y aprendido y un **saber institucional** que da cuenta de las variables contextuales que definen el ámbito propio en que la actividad tiene lugar⁸.

Desde la perspectiva de la apropiación de los saberes, dos son las modalidades que podemos distinguir en la formación de profesores para el nivel medio⁹:

- 1) La formación en la especialidad y la formación pedagógica se presentan en forma simultánea.
- 2) La formación pedagógica sucede a la formación específica.

Desde el punto de vista teórico, Brovelli (1992) sostiene que la formación simultánea parece la más adecuada en tanto permite ir construyendo de manera global y articulada el rol docente. Esto no implica excluir otras opciones tales como aquellas que permiten obtener la formación pedagógica a profesionales que se dedican a la docencia. La adopción de uno u otro modelo, desde el punto de vista de la autora, no parece producir diferencias notorias en la formación, como así tampoco si se tienen en cuenta las instituciones en las que se lleva a cabo, ya sean Institutos del Profesorado o la Universidad. Con diferencias de matices, señala Brovelli, se detectan los mismos problemas. De todos modos habría que analizar en qué medida el hecho de que la formación transcurra en instituciones diferentes (Institutos de Profesorado o Universidades), otorga un sesgo radicalmente distinto al futuro docente por lo menos en lo que respecta a su vinculación con el

En el proceso de transposición didáctica de la Literatura se pierden de vista los sujetos, la sociedad, el imaginario, los conflictos y el texto como lenguaje (Herrera de Bett, 1993), produciéndose, entre otras cuestiones la canonización de los autores y de las obras literarias y la censura (Bombini, 1989)¹¹.

A juicio de uno de los coordinadores, "es un plan más integrado que el anterior" y rescata la incorporación de materias con modalidad de taller ya que si bien algunos ya trabajaban con esta modalidad, "el hecho de que ya la materia tenga la modalidad de taller es como un pedido de renovación en la metodología del profesor". Califica al plan como bueno en ese aspecto y por haber cambiado de año materias en función de los conocimientos previos que los alumnos deben tener. Sostiene que continúan siempre los mismos cuestionamientos por parte de los alumnos de por qué tanta cantidad de carga horaria para las lenguas clásicas.

Al preguntarles a los docentes si consideran que el Plan de Estudios de la carrera debería ser modificado, sobre veintiun docentes que respondieron la encuesta en dos profesorados, ocho consideran que sí, ocho que no debe ser modificado y cinco no responden a la pregunta. Entre las modificaciones a incluir mencionan el tema de la investigación, la necesidad de adaptarse a los cambios, la inclusión de una didáctica general, la actualización de contenidos y la adecuación con la vida profesional.

Plan de Estudios del Profesorado de Historia

En los considerandos de la Resolución, se sostiene que la reformulación del plan está exigida por las modificaciones curriculares introducidas en la enseñanza media bonaerense en los años 1978 y 1986. El proyecto parte de un enfoque interdisciplinario que profundiza la línea argentina y americana diferenciándose del anterior que ponía el acento en la Historia Universal.

Los fundamentos del cambio del plan de estudios se realizan a partir del diagnóstico del plan vigente desde 1974. Se realizan las siguientes consideraciones:

- a) "Es necesario acrecentar la línea argentina y americana que desarrolle y profundice el espíritu nacional y americanista".
- b) Se critica la periodización de Historia Argentina.
- c) Se considera conveniente la disminución de horas asignadas a Historia de Roma y Grecia.
- d) La Historia de España se podría estudiar dentro de las Europeas o Americanas o Argentinas o formar parte de un seminario.
- e) Eliminar Historia Social de la Educación ya que puede ser parte de los contenidos de las historias pertinentes, especialmente argentina.
- f) Incluir Organización y administración Escolar.
- g) Incluir una asignatura del área de los estudios geográficos.
- h) Necesidad de introducir al alumno en la metodología de aula taller.
- i) Adelantar cuanto se pueda el contacto del estudiante con la escuela secundaria y con su futura profesión:

observaciones y prácticas de ensayo en tercero y residencia en cuarto año para "advertir y asegurar la real vocación docente" (el subrayado es nuestro)¹².

Dentro de los fundamentos pedagógicos se plantean objetivos generales y objetivos de la carrera. Los primeros responden literalmente a los objetivos planteados por la Dirección de Educación Superior en torno a cuatro ejes: Participación protagónica, Justicia social, Educación para el trabajo y Soberanía cultural. Entre algunos de los Objetivos de la Carrera encontramos por un lado conceptualizaciones que responden a las corrientes historiográficas modernas, y en esta línea se plantea la necesidad de conocer y comprender la historia, dentro del sistema de relaciones socio-políticas-económicas y la adquisición del método científico. Por otra parte, se proponen objetivos que se inscribirían dentro de la historia tradicional que privilegia un supuesto tratamiento "objetivo" de la información histórica como por ejemplo el desarrollo de la habilidad para evaluar "la exactitud de la información".

Cuando se envía el Anteproyecto con el nuevo Plan al Profesorado, se puso a consideración de los directivos, los docentes y los alumnos y en octubre de 1989, se elevó una propuesta alternativa elaborada "en conjunto y por consenso", según consta en el informe presentado. Si bien manifiestan acuerdo con los lineamientos generales y con la intención de profundizar los contenidos argentinos y americanistas, critican la disminución en la carga asignada a la Historia Clásica de "indudable valor formativo para la comprensión de situaciones análogas en otros períodos y espacios". Además sostienen que el curriculum de nivel medio incluye asignaturas relacionadas con la Historia Universal como por ejemplo Historia de la Cultura.

Además se formulan observaciones respecto de las asignaturas pedagógicas, la realización de las prácticas y la periodización de la asignatura Historia Argentina y Americana. Se propone que los seminarios no tengan ejes temáticos rígidos ya que este requiere renovación temática periódica. Como consecuencia de estos señalamientos, se eleva un Plan de Estudios alternativo.

Uno de los docentes de la carrera, formó parte del equipo que impulsó la reforma del Plan de Estudios en el ámbito provincial. De los once docentes que devolvieron la encuesta en la carrera de historia, nueve señalan que el Plan de estudios debería ser modificado, uno que no porque el Plan se encuentra en una fase experimental y otro no responde. Los aspectos susceptibles de modificación son diversos. En primer término el orden de algunas materias que produce problemas de contextualización. Por ejemplo proponen que Historia Americana del siglo XIX que se ve en tercer año, pase a segundo para contextualizar Historia Argentina de la segunda mitad del siglo XIX que está en segundo año. Luego se propone revisar las supresiones y repeticiones de contenidos. Además se plantea la inclusión de materias como Historia Económica y brindar una formación más global del conocimiento en ciencias sociales. También se sostiene la

necesidad de enfatizar los saberes en didáctica y psicología. El último aspecto a incluir en las modificaciones al Plan de Estudios es una adecuada preparación para la inserción laboral. Una de las críticas mencionadas sobre el cambio de Plan de Estudios formulada por uno de los docentes (de gran peso y trayectoria en la carrera), sostiene que un fuerte contenido revisionista impulsó la reforma.

Con respecto a la enseñanza de la Historia en el nivel medio, Hilda Lanza afirma que esta privilegia la secuencia cronológica de acontecimientos básicamente políticos, militares e institucionales. Se omiten los contenidos referidos a la organización social y económico-productiva. En cuanto a los modos de concebir la historia, la exclusión más importante es la que posibilitaría comprenderla como una sucesión de continuidades y rupturas, omitiendo la existencia de conflictos en la sociedad.¹³

Las innovaciones

Un aspecto innovador de los planes actuales de las carreras de Historia y de Castellano, Literatura y Latín es el énfasis puesto en los contenidos de las disciplinas específicas referidos a Argentina y Latinoamericana, sobre todo en Historia.

Otro aspecto central es la inclusión de un Seminario en cada uno de los años de la carrera de Historia. El eje que lo fundamenta es el desarrollo de actividades tendientes al aprendizaje de las técnicas de investigación. En la carrera de Castellano encontramos Seminario sólo en cuarto año.

La mayor parte de los docentes encuestados sostiene que a partir de la implementación de los planes de estudios se obtienen buenos resultados, es decir que forman "buenos docentes", aún cuando encuentran aspectos que deben ser modificados. Asimismo señalan que los egresados caracterizan como valiosa la formación recibida. Cuando describen el perfil real de los egresados, rescatan en primer término una sólida formación en la disciplina y el desarrollo del juicio crítico.

Los principales problemas detectados

Al analizar la estructura de los Planes, uno de los problemas principales que se detecta es la disociación entre la formación específica y la pedagógica e institucional. Si en los planes de estudio de los Profesorados en Historia y en Castellano, Literatura y Latín, tomamos en cuenta el tiempo asignado (cantidad de materias y cantidad de horas cátedra), se advierte una clara primacía de los saberes sustantivos. Los fundamentos de las reformas de los planes priorizan los problemas vinculados con los saberes específicos de las disciplinas. Así también lo perciben algunos profesores y alumnos para quienes sólo es "sustantivo" lo que aprenden en lo que ellos denominan "las materias de la carrera", en clara alusión a los saberes de Historia y Lengua y Literatura. "Los pedagogos sobrevaloran su formación. Creen que lo más importante es saber enseñar y la historia es lo anecdótico", "El problema con las pedagógicas no pasa por más ni por menos materias sino por un cambio en cómo se dictan". (Testi-

monios de docentes entrevistados). En el caso de la carrera de Historia, tanto los docentes de las materias sustantivas como los alumnos, rescatan como muy valiosa la formación en la disciplina específica y la amplitud de criterios con que se trabaja en el profesorado.

Cuando analizamos los saberes relevantes, la pregunta que se plantea es cómo se construye el saber y en este sentido, cuál es la cultura pedagógica (Entel, 1992) predominante en los profesorados¹⁴.

Otra cuestión recurrente es el problema de la articulación entre la teoría y la práctica. En los planes de formación de profesores, la práctica de la enseñanza se realiza al final de la carrera. Si nos preguntamos por la concepción de práctica subyacente, esta se vincula con la lógica de la racionalidad técnica, según la cual la práctica más que constituirse en una fuente de conocimiento, se presenta como lugar "de aplicación" de los conceptos teóricos aprendidos a lo largo de la carrera. El conocimiento pedagógico, de acuerdo con esta racionalidad, es un conocimiento de aplicación técnica dirigido a alcanzar determinados fines. Fines que generalmente no son materia de discusión.

El concepto de "bajada" a la realidad o al aula ejemplifica claramente la noción de que los llamados saberes teóricos, "bajan" al ámbito de las prácticas. Los alumnos entrevistados manifiestan que al iniciarse como docentes "se las arreglaron como pudieron". "Acá vos aprendés Literatura para vos (...) ¿cómo vos tenés que enseñar Literatura en la escuela?, no se, adivinalo". (Entrevista alumna de cuarto año).

Los alumnos expresan que existe una falta de relación entre los saberes "teóricos" de las materias pedagógicas y las prácticas de la enseñanza¹⁵. Para ellos el problema de la "bajada" pasa por el desconocimiento de lo que sucede cotidianamente en las aulas. Así se produce el denominado "shock de la práctica":

"Te encontrás con cosas que a veces en la teoría o en las pedagógicas no te dan. Es que no bajan a la realidad. Dicen cómo tienen que ser los profesores, los procesos de educación y muchos de los alumnos no saben ni leer ni escribir. En las pedagógicas se tratan teorías pero no los problemas con que te podés encontrar. Uno va a la escuela y es un choque fuerte encontrarte con la realidad".

Otro de los problemas señalados por los profesores que debería evaluado respecto a la profesionalización de la docencia, es el hecho de que los alumnos trabajen antes de recibirse ya que existe la necesidad (anómala, propia de la crisis) de cubrir horas en el nivel medio en la provincia (algunas de las cuales se encuentran a cargo de maestros).

Los profesores se quejan de que los alumnos comiencen a trabajar desde el principio de la carrera e incluso abandonen los estudios porque "no necesitan el título". De este modo se genera un círculo perverso: como faltan profesores de nivel medio en la Provincia de Buenos Aires, se solicitan alumnos a los profesorados. Algunos de ellos, al trabajar en el sistema, abandonan la carrera. Así

lo expresa un docente:

“una alumna nuestra que jamás pasó segundo año, tiene 22 horas titulares, ¿para qué va a terminar de estudiar?”. “Debe materias esenciales y está ejerciendo, y ni siquiera rindió Literatura Española o Historia Literaria, cosas que son de peso para la formación del docente...”

Dentro de los alumnos que comenzaron a trabajar antes de recibirse, hay quienes consideran que luego de aprobar las materias que abarcan los contenidos de la enseñanza media, están en condiciones de dictar esos programas. Este fenómeno ha sido caracterizado por Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1992) como “mime-tización puerilizante”:

para ser profesor secundario se “supone” que sólo es necesario “dominar” los contenidos que exige la normativa del nivel.

La práctica educativa como objeto de estudio lleva a plantearnos como se da la relación entre docencia e investigación. Debemos interrogarnos sobre si es posible y deseable pensar en profesores como investigadores de su propia práctica o en realidad nos referimos a un análisis y a una reflexión sobre dicha práctica, que en sentido estricto, no constituye una actividad de investigación.

Los planes de estudio deben ser analizados en función

de su implementación ya que más allá de lo establecido por la norma, que incluye determinadas asignaturas y excluye otras, los contenidos y la forma de trabajarlos en cada una de ellas dentro del proyecto institucional, determinará en gran medida el resultado de la formación de los docentes.

Los cambios en las normas curriculares a nivel de la gestión central, no garantizan necesariamente transformaciones en el ámbito de las prácticas. Estas no se modifican por decretos o resoluciones, lo que se puede verificar, en cierta medida, a partir del análisis de los programas de los profesores¹⁶.

Los programas de los docentes: la persistencia de viejos problemas en la formación

En uso de su libertad de cátedra, los profesores diseñan los programas de las materias, siguiendo en algunos casos las orientaciones sobre contenidos que marca el Plan de Estudios. No existen criterios comunes para su elaboración y los coordinadores de las carreras realizan solo un seguimiento formal de los mismos.

Al consultar sobre este tema a los coordinadores, responden en primer término que existe libertad de cátedra, no existen pautas comunes y que a grandes líneas se respeta lo establecido por el Plan de Estudios.

Cuadro N° 1

Cantidad de programas analizados por institución

	INSTITUCIÓN 1	INSTITUCIÓN 2	INSTITUCIÓN 3	TOTAL
Materias de formación específica	22	23	26	71
Materias de formación pedagógica e Institucional	6	9	6	21
Materias de formación general	2	1	2	5
TOTAL	30	33	34	97

Los programas están articulados desde lógicas diversas y gran parte de los mismos continúan ajustándose a la tradicional enunciación de contenidos de la formación enciclopédica. Estos contenidos no siempre se corresponden con los objetivos y en algunos casos, la bibliografía propuesta no cubre los temas enunciados.

De la lectura de los programas de estudio, surge el interrogante de si los mismos constituyen herramientas de trabajo para los docentes y los alumnos o constituyen instrumentos burocráticos de control de los directivos con respecto a los docentes y de los docentes con respecto a la evaluación final de los alumnos.

Las materias de formación “sustantiva”

Al analizar los programas de los profesores encontramos diferentes situaciones. Por un lado, algunos están actualizados como en el caso de Historia, e incluyen los aportes más recientes en la disciplina y las diversas corrientes historiográficas¹⁷.

Por otro lado, encontramos programas desactualizados donde la bibliografía “más nueva” se remonta a veinte años atrás. En otros se observa la incorporación de los trabajos más actuales de la disciplina. En este grupo hay programas de la carrera de Lengua, Literatura y Latín que incluyen más de 200 textos sin aclarar cuáles son de lectura obligatoria para los alumnos.

Entre los programas de las materias definidas como talleres en el Plan de Estudios, encontramos que en general presentan la misma estructuración que las asignaturas tradicionales, con la excepción que se aclara que se trabajará con la modalidad de taller. Así se observa como los aspectos innovadores del Plan de Formación son obturados a partir de las planificaciones (en tanto concreción del Plan) que realizan los profesores. Hay profesores que presentan en sus programas el mismo listado de bibliografía para las asignaturas que dictan en la carrera en los diferentes años.

En el caso de la carrera de Historia se observa la

existencia de diversas corrientes historiográficas en el enfoque de la disciplina. Este hecho es valorado positivamente por los alumnos:

“En el Profesorado encontramos distintas ideologías en los profesores. Tenés tenés la posibilidad de ver distintos puntos de vista y eso es lo que más me gusta más allá de los desacuerdos”.

Cuando los alumnos evalúan la formación recibida consideran que es buena en la disciplina. Así lo expresan en las entrevistas:

“buena en historia y esto lo observamos al ingresar a la Licenciatura en Luján. Mala en lo pedagógico”; “la preparación en historia me parece muy buena. Tiene que ver mucho con lo personal. Si en historia tuviste un profesor malo te podés preparar vos. El tema es la parte pedagógica, cuando patinás ahí...”; “respecto a conocimientos específicos de historia, creo que tengo temas muy bien desarrollados y otros con flaquezas. Pero en general el conocimiento que nos brindan es bueno; por ejemplo la parte Latinoamericana y Argentina. A lo europeo, el plan nuevo no le da mucha importancia, no se le brinda tanto tiempo.”

Los coordinadores también rescatan la formación en los contenidos específicos.

“En los contenidos están muy bien preparados y nuestros alumnos que han sido convocados por escuelas de la zona de buen nivel, hacen un buen papel.”

Materias de formación pedagógica e institucional

Varios programas referidos al saber pedagógico se encuentran totalmente desactualizados y carecen de toda referencia explícita acerca del contexto. En muchos se incluye en la bibliografía autores cuya perspectiva podría definirse como “conservadora”. Estos autores enfatizan el concepto de “persona humana”: Víctor García Hoz (en los programas *Problemática de la Educación*; *Problemas Filosóficos*; *Fundamentos de la Educación*), Maritain, Mandreoni, Ismael Quiles y Labaké; y textos tradicionales de formación de docentes como Avolio de Cols, Manganiello, etc..

Pocos son los programas que incorporan bibliografía más actualizada y los nuevos aportes en el campo de las ciencias de la educación. Resulta llamativo que en general, salvo ciertas excepciones, no hay estudios realizados en nuestro país, respecto a problemas generales del sistema educativo argentino, específicos del nivel medio, de la formación docente, de la didáctica, etc..

La concepción de formación docente que subyace prioriza la preparación de grado sin incluir la biografía escolar de los alumnos como elemento de trabajo, especialmente cuando se están formando profesores para desempeñarse en el nivel medio, del cual muchos de los alumnos acaban de egresar.

En general, las materias pedagógicas gozan de poco prestigio entre los alumnos de la carrera y entre los profesores de las materias específicas. Es ilustrativo lo que sostienen los alumnos:

“No nos llevamos muy bien desde la carrera de Historia con las materias pedagógicas porque dentro del profesorado tenemos una visión ideológica muy amplia, flexibilidad de criterios, profesores con diferentes ideologías, y chocamos con los pedagogos porque son muy estructurados. Sus esquemas son difíciles de romper, no aportan mucho. Mientras los profesores de Historia te abrían la cabeza, en una materia nos hacían leer a Marx a través de Ismael Quiles” (testimonio de un egresado).

“En primer año tuvimos una profesora que los apuntes que daba eran piolas, una materia que nos hubiera servido un montón, pero era ella tan rígida, una persona completamente dogmática que vos decís esta mujer cómo puede estar en el área de Pedagogía, no te entra en la cabeza, qué lee. Los apuntes eran piolísimos y vos decías yo interpreté tal cosa, y te decía su interpretación no me importa, el libro textual, cosas así. En realidad la materia en sí era bárbara” (alumna de cuarto año).

Si contraponemos la rigidez de las materias de formación pedagógica con las nuevas competencias a desarrollar por los sistemas educativos (apertura, flexibilidad, adaptación a los cambios, trabajo en equipo, etc..), la perspectiva no parece ser muy alentadora.

Los alumnos sostienen que es notoria la ausencia de los adolescentes de escuela media como objeto de estudio. El programa de Psicología Contemporánea incluye al “adolescente y sus problemas”. Si bien la bibliografía incorpora algunos aportes actuales del campo de estudio, el listado de contenidos responde a la enunciación tradicional de los programas de psicología.

“Hay mucho sobre Piaget y Freud pero de modo esquemático. Muchos temas quedan afuera. No se habla de los límites que es fundamental en el trabajo con los adolescentes. Falta conocimiento didáctico, todo es ideal. Falta lo principal: saber cómo enseñar, qué hacer con los chicos cuando entrás al aula y eso no te lo enseñan” (alumna de cuarto año).

Al solicitarles a los alumnos que evalúen el área de las materias pedagógicas, dicen que estas se caracterizan por la rigidez, la falta de apertura y la gran distancia en lo que respecta al aula.

“Tienen pésimo nivel. Los programas son viejos y poco aplicables a tu trabajo. Está muy lejos de la realidad educativa y son poco realistas”. “Yo tuve varias materias pedagógicas y en 1º año dos profesoras de ciencias de la educación. Lo que se observa permanentemente es que la teoría es una y la práctica es otra...estamos viendo todas teorías ideales y a mi me parecería bárbaro llegar a la idea. Justifico la teoría o los contenidos, pero yo no necesito saber Manganiello de memoria”

Consecuentemente con el bajo prestigio que en general adjudican a las materias del área, al preguntarles qué modificarían del profesorado señalan en primer término las materias pedagógicas. Los docentes de las materias

específicas también critican la formación pedagógica:

“los pedagogos sobrevaloran su formación. Lo más importante es saber enseñar, la historia es lo anecdótico”.

Las críticas a las materias del área nos plantea, entre otros, el problema de la fertilidad de las teorías: en qué medida nos sirven para dar cuenta y explicar lo que sucede en la práctica.

Viejas ausencias en la formación

a) La biografía escolar y la socialización laboral.

A partir del análisis de los Planes de Estudio y de los Programas elaborados por los profesores, no se observa un trabajo sistemático que incluya tanto lo que atañe a la historia escolar de los alumnos como lo que hace a la futura socialización laboral, que en gran medida queda relegada a las materias de Observación y Práctica de la Enseñanza, y a las experiencias que en forma individual comparten algunos docentes que se desempeñan en escuelas medias.

Para redimensionar el lugar de la preparación de grado, Davini sostiene la necesidad de entender la formación de los docentes tanto desde los profesorados como desde las instituciones de desempeño laboral, en el marco de las condiciones objetivas de trabajo y las percepciones de los actores internalizadas como producto de una historia (Davini, 1994:13).

b) La función social de la educación y la escuela media en su contexto.

La formación de profesores no se puede entender al margen del ámbito en el que se van a desempeñar los futuros docentes: la escuela media en el caso que nos ocupa. Sin embargo, en la gran mayoría de los programas, no se formula una clara referencia al nivel medio y su problemática, así como tampoco aparecen los problemas que enfrentan los sistemas educativos nacional y provincial. Salvo raras excepciones, la bibliografía no incluye las investigaciones realizadas en el país sobre el tema durante los últimos años.

Es significativa la ausencia del análisis de la función social de la educación en general, y de la escuela media en particular, dentro de su contexto. Ausencia que puede observarse por ejemplo en un programa de la asignatura Problemática de la Educación que incluye en la bibliografía a autores como Sarramona y García Hoz.

De esta manera, quedan al margen las condiciones sociales de la escolarización, lo que contribuye a profundizar el sesgo individualista de la formación del profesorado (Liston y Zeichner, 1993). Los profesores señalan que uno de los problemas principales que enfrenta la escuela media es la falta de claridad acerca de su función social, pero no alcanzan a visualizar que el profesorado es uno de los espacios que tiene que contribuir a su construcción.

c) Un Proyecto Institucional compartido.

“El proyecto institucional es una crisis (...). Frente a

todo esto el recurso es el individualismo, sólo ignorando podés sobrevivir”. El testimonio de una profesora entrevistada deja al descubierto la ausencia de un proyecto institucional en el profesorado. Ausencia que se observa tanto en los institutos (abarcando diversas carreras de nivel terciario) como al interior de cada una de las carreras¹⁸.

Son pocas las instancias colectivas de trabajo. Como se desempeñan como docentes en varias instituciones, muchos profesores no asisten a las reuniones programadas por los coordinadores de las carreras. Los alumnos tampoco participan de un proyecto compartido (tampoco se facilita el funcionamiento del centro de estudiantes), de aquí que es más difícil que después en la práctica se integren a un proyecto colectivo de trabajo. Al igual que las políticas educativas dejan en cierta medida a cada institución “librada a su suerte”, cada carrera y cada docente hace lo que puede y como puede. También los alumnos se las “arreglan como pueden” cuando entran a trabajar.

d) El Perfeccionamiento de los formadores de formadores.

En el caso de los profesorados en estudio de la Provincia de Buenos Aires, se prioriza la preparación de grado, tanto para los futuros profesores como para los docentes de los profesorados. No se realizan actividades sistemáticas de actualización excepto las Jornadas de Perfeccionamiento de la Provincia (programadas por la Dirección de Capacitación y Gestión Educativa) de carácter mensual. A juicio de los docentes entrevistados “son una pérdida de tiempo”. Dichas jornadas no son consideradas como una propuesta importante: al preguntarles en una encuesta a los profesores por las actividades de capacitación realizadas en los últimos años, ninguno las menciona. El perfeccionamiento continúa dissociado de la formación de grado y librado a la iniciativa y a la posibilidad material de cada uno de los docentes. Escasas son las acciones de actualización que los profesorados en estudio llevan a cabo en la institución, ya sea por falta de propuestas de las autoridades del ISFD, o por falta de tiempo e interés de los profesores.

Las Jornadas de Capacitación Docente de la Provincia de Buenos Aires durante el año 1994 estuvieron destinadas a trabajar las transformaciones derivadas a partir de la Ley Federal de Educación y a la discusión de los Contenidos Básicos Comunes.

Para el año 1995 y en el marco de las acciones tendientes a capacitar a los docentes para la puesta en marcha de la nueva estructura y de los nuevos contenidos aprobados en función de la Ley Federal de Educación, la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia ha confeccionado los mismos módulos para “capacitar” a los 208.025 docentes que trabajan en la jurisdicción más allá del nivel en el que se desempeñen.

En el módulo N°0 se exponen consideraciones del Consejo General de Educación de la Provincia acerca de la Transformación Educativa y la Capacitación Docente. En estas se señala que la capacitación docente:

“se impone como un deber y un derecho”, y en este

sentido "la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, garantiza a través de este programa de capacitación, el acceso al ejercicio de ese derecho y genera condiciones para el cumplimiento de ese deber, **en una actitud de respeto y jerarquización de la profesión docente**" (el subrayado es nuestro). (Módulo 0, pág.43)

Lo más llamativo es el sistema de evaluación por múltiple choice con 20 preguntas que todo el personal directivo y docente debe contestar para aprobar el módulo. Lejos de significar una propuesta que respeta y jerarquiza la profesión docente, a nuestro juicio se inscribe, en términos de Rodrigo Vera, en una **Concepción Instrumental del Perfeccionamiento** que se asienta sobre una **Estrategia Clásica** de cambio educacional. Esta concepción instrumental mantiene al perfeccionamiento dentro de una paradoja, ya que al ser considerado un instrumento fundamental de la política educativa, no suele conseguir lo que se propone, debido a que no logra transferir al aula los contenidos y/o métodos que fueron objetos de aprendizaje durante las acciones de perfeccionamiento (Verónica Edwards, 1992).

En este punto cabe preguntarnos por el impacto en las prácticas de estas actividades de perfeccionamiento. La ausencia de programas sistemáticos de capacitación denota la vigencia de una concepción tradicional de perfeccionamiento, que lo relega a acciones puntuales y aisladas y sin evaluación acerca de su impacto. Pensar al profesorado como centro de perfeccionamiento, supone un cambio de perspectiva en el enfoque del mismo, organizando el trabajo en torno a un proyecto institucional, en el que la propia práctica de los profesorado se transforme en objeto permanente de análisis y reflexión.

Una historia que se repite

Una cuestión común y recurrente en la formación docente es la desarticulación que se manifiesta en los aspectos nodales del proceso de formación junto a la falta de permeabilidad a los cambios del entorno. En este sentido se observa, en términos de Susana Barco (1994), la persistencia de viejos problemas en la preparación de los docentes. Persistencia que se torna más dramática si pensamos en un contexto de permanente transformación, junto a un creciente desprestigio de la profesión y al deterioro de las condiciones laborales de los docentes (intensificación, proletarización, etc.). Los aspectos más innovadores en la formación, en general, son implementados por el esfuerzo individual de los profesores.

Los estudios culturales señalan que la formación parece transcurrir cada vez más lejos de la escuela. Es necesario rescatar el sentido de las acciones educativas, en especial si pensamos en los sectores populares. El trayecto de la formación docente de grado y el perfeccionamiento en servicio deberían constituirse en un espacio central para discutir y analizar estas cuestiones.

Pensar la formación de los docentes desde otra pers-

pectiva, implica romper con una lógica dominante en el campo de la formación que ha impregnado las propuestas durante muchos años. La descontextualización de la formación y el trabajo docente, fruto de la racionalidad instrumental como forma dominante de organizar y evaluar la educación del profesorado, debe ser cuestionada. Es imprescindible redefinir el trayecto de la formación de grado, entendida desde una perspectiva continua y reconociendo el carácter intrínsecamente político de la enseñanza y de los programas de formación. En esta línea, acordamos con Liston y Zeichner en rescatar la formación desde la tradición reconstruccionista social que define la escolarización y la formación del profesorado como elementos cruciales a favor de una sociedad más justa que la actual.

El perfeccionamiento permanente y sistemático de los docentes de los profesorado puede constituir el inicio de un cambio que permita romper con la lógica cerrada y autolegitimante de los procesos de formación con el fin de reformularlos.

Entendemos que un docente "de calidad" es aquel que puede aportar a un proyecto de construcción democrática, es decir un docente "crítico", con *sólida preparación en los conocimientos que va a impartir, sólida formación docente y capaz de analizar su propia experiencia, dentro de un proyecto institucional y social determinado.*

El desafío pasa por recuperar el sentido de la educación y en consecuencia de la formación docente. Atravesamos un momento de transformación de nuestro sistema educativo. Debemos aprovechar esta circunstancia para redefinir el sentido de la formación, lo que nos permitirá hablar de una propuesta de calidad para una escuela para todos. Conocer la formación de los docentes tal como se desarrolla en la actualidad puede contribuir a delinear nuevas propuestas para el futuro.

Notas

¹ Es un estudio de carácter exploratorio con el propósito de identificar, describir y explicar las problemáticas centrales inherentes a las políticas y a los procesos de formación de profesores, sin pretender generalizar a partir de los casos en estudio, ni sostener un discurso prescriptivo acerca de la formación que ha constituido durante mucho tiempo la herramienta privilegiada de análisis del campo pedagógico. En este sentido, nos interesa conocer las lógicas que subyacen al campo de la formación docente, campo que se define tanto desde las políticas diseñadas por los órganos de conducción del sistema educativo como desde la perspectiva de los actores del proceso de formación.

La investigación se desarrolla con beca de la SECYT de la UBA bajo la Dirección de Guillermina Tiramonti.

² La muestra para la realización del trabajo de campo está compuesta por 6 Institutos Superiores de Formación Docente de la Pcia. de Buenos Aires (previa transferencia de los Profesorados Nacionales). En una primera etapa se ha realizado parte del estudio en tres Institutos: en dos en la Carrera de Castellano, Literatura y Latín y en uno en la Carrera de Historia. El hecho que las carreras que forman profesores para media (a las que tenemos acceso por razones de distancia geográfica) funcionen en horario vespertino, sumado a resistencias institucionales dificultaron la realización del trabajo de campo.

³ Utilizamos el concepto de campo tal como lo define Pierre Bourdieu: "Los campos se presentan a la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de funciones) en donde las propiedades

dependen de su posición en esos espacios, y que pueden ser analizados independientemente de las características de sus ocupantes (en parte determinadas por ellos)". Cada campo particular se define entre otras cosas en función de sus valores e intereses específicos Ver BOURDIEU, Pierre (1980). **Algunas propiedades de los campos en cuestiones de sociología**, Les Editions de Minuit, París.

⁴ Ver HEVIA RIVAS (1991), Políticas de descentralización en la educación básica de y media en América Latina, UNESCO/ REDUC, Santiago de Chile, Pág. 15.

⁵ Diferente es la perspectiva para los grupos de elite que concentran cada vez más el conocimiento.

⁶ Esta situación fue explicitada por los docentes y directivos de las instituciones y generó en muchos casos resistencias frente al trabajo de campo.

⁷ Tyler, Ralph (1973). **Principios básicos del currículo**, Ed. Troquel, Buenos Aires, citado por Remedi, Eduardo (1987), **Racionalidad y currículo. Deconstrucción de un modelo**, Departamento de Investigaciones Educativas, México.

⁸ Al respecto es importante señalar que la distinción entre estos tipos de saberes se realiza con fines analíticos. Ver Birgin, Braslavsky y Duschatzky, 1992, pág.87.

⁹ Esta formación se brinda en el Nivel Superior de Enseñanza en los Profesorados de los Institutos Superiores de Formación Docente y en las Universidades.

¹⁰ Ver HERRERA DE BETT, Graciela (1993), **Lenguaje, literatura y enseñanza: práctica de algunas reflexiones sobre la teoría**, En: Revista Argentina de Educación Año XI, n 19, AGCE, Buenos Aires.

¹¹ Ver BOMBINI, Gustavo (1989), **La trama de los textos**, Quirquincho, Buenos Aires.

¹² Es importante recordar que el discurso vocacionista ha caracterizado la profesión docente desde sus orígenes, entendiendo la vocación en tanto llamado innato al cual no se puede renunciar y que no se puede aprender (Feldfeber, 1991).

¹³ Ver LANZA, H. y FINOCCHIO, S (1993); **Curriculum Presente. Ciencia Ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy**, Miño Dávila editores, FLACSO/ CIID, Buenos Aires.

¹⁴ Alicia Entel define a la **cultura pedagógica** (subcultura de la cultura escolar) en función de la presencia de una tradición que ha tenido peso en la formación docente, que tiñe no sólo su cultura laboral y la relación con los estudiantes, sino los modos de planificar y organizar el trabajo, las cuestiones que se jerarquizan, la peculiar valoración de los aspectos formales, etc. (Entel, 1991: pag. 87).

¹⁵ En un trabajo reciente, Gloria Edelstein señala que "es llamativo y constatable que las asignaturas de formación pedagógica se encuentran distanciadas no sólo de los abordajes específicos de las disciplinas de un determinado campo, sino también de las propias prácticas de la enseñanza, a las que se suponen deben alimentar". Ver EDELSTEIN, Gloria (1995); **Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia**; Kapeluz, Buenos Aires.

¹⁶ Es ilustrativo el caso de la Asignatura Taller Problemas de la Institución Escolar. Si comparamos los programas de cada una de la carreras de Castellano, Literatura y Latín, las diferencias de enfoque saltan a la vista. En cuanto a la bibliografía, mientras uno incluye los siguientes autores: Norma Paviglianiti, Graciela Frigerio y otras, Gimeno Sacristán y César Coll; el otro incluye a: Susana Ferroni, Sergio Perez Alvarez y Ezequiel Ander Egg.

¹⁷ Es interesante señalar que los profesores de estas materias son egresados universitarios que también se desempeñan como profesores en la Universidad, o se encuentran cursando la licenciatura en la Universidad luego de haber egresado del profesorado.

¹⁸ En ninguno de los tres profesados en estudio se tuvo acceso al Proyecto Institucional.

Bibliografía

AZPAIZU, A.; BASULADO, E. Y KAVISSE (1986), **El nuevo poder económico en la Argentina de los años 80**. Legasa.

BIRGIN, A., BRASLAVSKY, C. Y DUSCHATZKY, S. (1992). "La formación de profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación". En: BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A., (comp.), **Formación de Profesores: Impacto, pasado y presente**, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.

BARCO, Susana (1994), **Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores**, Comahue. (mimeo)

BOURDIEU, Pierre (1980), "Algunas propiedades de los campos en cuestiones de Sociología". Les Editions de Minuit, Paris, Traducción de Emilio Tenti.

BROVELLI, Marta (1992), **La Formación Docente: entre la utopía y la praxis o hacia la utopía a través de la praxis**, En: Primer Encuentro Nacional y Latinoamericano de Enseñanza Media, "un desafío y un compromiso para todos", Universidad nacional de Rosario, Rosario.

DAVINI, María Cristina (1994), "Formación y trabajo docente: realidades y discursos en la década del 90". En: **Revista Argentina de Educación** año XII n°21, julio de 1994, AGCE, Buenos Aires.

EDELSTEIN, Gloria (1995), **Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia**, Kapeluz, Buenos Aires.

FELDFEBER, Myriam (1995), "Formación de Profesores y calidad de la educación". En: **Revista Versiones**, Secretaría de Extensión Universitaria, UBA n 3/4, primer semestre de 1995, Buenos Aires.

FERRY, Gilles (1991), **El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**, Paidós, Barcelona.

GIMENO SACRISTAN, J. (1987), "Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículo y de los profesores", En **Revista de Educación** N° 284 Teoría de la formación del profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia de España, Madrid.

GIMENO SACRISTAN, J. (1988), **Profesionalización docente y cambio educativo**. Ponencia presentada en el Seminario "Formación Docente y Calidad de la Educación", Universidad de Valencia, España.

GIROUX, Henri (1987), "La formación del profesorado y la ideología del control social", En: **Revista de Educación** N° 284 Teoría de la Formación del profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia de España, Madrid

GOLBERT, L. y TENTI FANFANI, E. (1993), **Estructura social y pobreza en la Argentina: escenario de los 90**, Documento de Trabajo del CIEPP n° 8, CIEPP/ Kellogg Institute, Buenos Aires.

HERNANDEZ Y SANCHO (1993), **Para enseñar no basta con saber la asignatura**, Paidós, Barcelona.

LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993), **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**, Morata, España.

PAVIGLIANITI, Norma (1991), **Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del '90**, Libros del Quirquincho, Coquena Grupo Editor, Buenos Aires.

POPKEWITZ, Thomas (1994), **Sociología política de las reformas educativas. El poder/ saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación**, Fundación Paideia, Morata, Madrid.

REVISTA CUADERNOS DE PEDAGOGIA. Monográfico: **El Profesorado**, Madrid, diciembre de 1993.

VERA, Rodrigo (1989), **El debate subyacente de las Políticas de Perfeccionamiento Docente**, PIIE, Santiago de Chile.