



VOL. 14, Nº 2 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 22/03/2010

Fecha de aceptación 18/06/2010

LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA ARGENTINA DEL SIGLO XXI: *¿CONSOLIDACIÓN DE LAS TENDENCIAS DE LOS '90?*

*Training of teachers in the XXI century in Argentina: Consolidation of
the trends of '90?*



María Rosa Misuraca y Raúl A. Menghini***

** Universidad Nacional de Luján (Argentina)*

***Universidad Nacional el Sur (Argentina)*

mariarosamisuraca@fibertel.com.ar,

ramen@bvconline.com.ar, menghini@uns.edu.ar

Resumen:

Las políticas para la formación de docentes de la década del 90 en la Argentina formaron parte del proyecto neoliberal que afectó a todas las áreas del Estado. Formuladas por el Consejo Federal de Cultura y Educación, apuntaron a reestructurar la formación y las instituciones formadoras de acuerdo con la Ley Federal de Educación. En línea con el discurso de la calidad educativa, se enfatizaron los procesos de evaluación y acreditación institucional, en los que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada institución pretendió ser la llave para la continuidad o no de las instituciones. También se instalaron mecanismos para la competencia entre las instituciones y la formación tuvo una impronta instrumental, tendiendo a formar un docente "aplicador" de estrategias para resolver los problemas de aprendizaje en el aula. A partir de 2006, con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como órgano rector de las políticas que proponen superar la fragmentación heredada, las tendencias de los 90 se mantienen, profundizan o consolidan. Si bien se plantea una política que intenta articular el sistema formador (universitario y no universitario), sus líneas de trabajo no incluyen a las universidades. El INFD, por otra parte, ha avanzado en decisiones centralizadas que avanzan sobre las decisiones jurisdiccionales y su carácter puede inscribirse en los principios de la "nueva gestión pública".

En este trabajo intentamos analizar las políticas para la formación de docentes posteriores al cambio de gobierno en 2003, señalando las continuidades que resultan más evidentes y algunas incipientes posibilidades de rupturas.

Palabras clave: *políticas educativas, formación de docentes, políticas de formación de profesorado.*

Abstract:

The policies used to form professors during the 90's decade in Argentina were part of the neoliberal project that affected the State in all of its areas. Proposed by the Federal Council of Culture and Education, they pointed to restructure the professional training and forming institutions according to the Federal Law of Education. Jointly with education quality's speech, evaluation and institutional accreditation processes were emphasized too, and the Institutional Project of Education (IPE) of each institution pretended to be the key to continuity or not of the institutions. Mechanisms for the competition among the institutions were settled as well, and professional training suddenly had an instrumental stamp, tending to make professors an "user" of strategies to solve learning's problems inside the classroom.

Since 2006, with the creation of the National Institute of Teaching Formation (NITF) -as leading organ of the policies that propose to get over the inherited divisions- 90's tendencies remain, get deeper and solid. Although a political line that tries to articulate the forming system (universitary and non-universitary) has been suggested, its horizon does not include universities. On the other hand, the NITF has advanced on its centralized decisions that move forward jurisdictional decisions and its character may be registred in the begginings of the "new public gestion". In this work we try to analyze professional training's policies subsequent to the change of government happened in 2003, remarking the more evident continuities and a few signes of possible breaks.

Key words: *political education, teacher training, policies to teachers training.*

1. Presentación

Las políticas para la formación de docentes de la década del '90 en la Argentina se han inscripto en el proyecto neoliberal que afectó a todas las áreas del Estado. Formuladas por el Poder Ejecutivo y con el aval del Consejo Federal de Cultura y Educación, apuntaron a reestructurar la formación y las instituciones formadoras de acuerdo con los cambios planteados en la Ley Federal de Educación.

A partir de concepciones típicas de la nueva derecha, con el discurso de la calidad educativa se enfatizaron procesos de evaluación y acreditación de las instituciones formadoras de docentes, en los que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) pretendió ser la llave para la continuidad o no de la oferta académica. Los mecanismos de competencia entre instituciones para alcanzar dicha acreditación acompañaron la formación con una impronta instrumental, tendiendo a formar un docente "aplicador" de estrategias para resolver los problemas de aprendizaje en el aula.

Con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en 2006 como órgano rector de las políticas que se propone superar la fragmentación heredada, esas tendencias de los 90 se mantienen, profundizan o consolidan. El INFD, por otra parte, ha impulsado decisiones centralizadas que avanzan sobre las decisiones jurisdiccionales, como el hecho de formular planes de estudios de pos-títulos, fijar la organización de las instituciones formadoras, establecer pautas para los concursos docentes, entre otras.

En este trabajo intentamos realizar un estudio comparado entre las políticas para la formación de docentes adoptadas en los '90 en la Argentina y las que comenzaron a

desplegarse a partir de 2003 y continúan en la actualidad. Es decir que nos proponemos considerar las políticas en dos momentos históricos, entendiendo que cada uno de ellos presenta particularidades en el plano político, social, económico, cultural y educativo. El primer momento, caracterizado por las concepciones neoliberales y neoconservadoras en el marco de la reestructuración del Estado durante la década de los '90. El otro, ubicado desde la crítica a aquellas concepciones y pretendiendo enfrentar la necesidad de asumir sus consecuencias. Sin embargo, es posible advertir, en algunos aspectos, continuidades entre el período vigente y el anterior y, en otros, reforzamiento de las tendencias iniciadas por el primero. A la luz del estudio de las medidas adoptadas, nos preguntamos acerca de posibles rupturas que se plantean desde el discurso oficial.

2. Algunas consideraciones metodológicas

Es necesario señalar las dificultades de la comparación entre ambos momentos y entre las políticas para la formación de docentes en tan breves páginas, por lo que proponemos entender a la comparación "no como una descripción en paralelo, ni como el establecimiento de semejanzas y diferencias (...) [tampoco como] la simple yuxtaposición de casos sino el reconocimiento de trazos comunes y especificidades propias" (Pronko, 2003: 20). En ese sentido, entendemos que las políticas para la formación de docentes del "menemismo" (década de los '90) y las del "kirchnerismo" (2003 a la actualidad) comparten "trazos comunes" y aspectos distintivos que las diferencian.

Popkewitz y Pereyra (1994) analizan exhaustivamente las implicancias de los estudios comparados en educación en tanto se proponen indagar problemáticas complejas y, la mayoría de las veces, se empeñan en la creación de instrumentos artificiales o mantienen los niveles de comparación en el plano de lo implícito. A partir de la especificidad misma de la ciencia social, los autores recuerdan que la comparación en educación no implica sólo un problema técnico, sino que se trata de un proceso fuertemente teórico y epistemológico, en el que, en esencia, 'comparar', consiste en *interpretar y explicar*.

Asimismo, sobre el estudio comparado de las regulaciones para la formación de profesores, los mismos autores señalan dos nociones de poder que se dan en relación con las políticas: una como 'soberanía' que reprime y prohíbe, y así "*el estudio de la regulación consiste en parte en explorar a los actores que producen y ponen en práctica esas regulaciones*" (1994: 41); y otra como función de conocimiento que actúan como mecanismo de autodisciplina.

"Destaca las formas en que las normas y reglas para pensar sobre la enseñanza y la educación profesional producen limitaciones a través de la construcción de prácticas institucionales. También destaca las condiciones históricas en que prevalecen ciertas clases de discursos para organizar y disciplinar la percepción, las experiencias y las acciones individuales" (Popkewitz y Pereyra, 1994: 42).

En este trabajo intentamos contemplar ambas expresiones de poder -con mayor énfasis en la primera- en tanto las políticas de cada período histórico han establecido y establecen prescripciones, limitaciones, prohibiciones, sanciones en caso de no cumplimiento y, además, han generado y generan discursos que impactan en las prácticas institucionales de los centros formadores de profesores. A fin de indagar en esas cuestiones hemos recurrido al estudio de las normativas de la denominada "transformación del sistema formador" entre 1992 y 1999 y a la que se dicta a partir del 2003, especialmente la producida a partir de la creación del INFD. Para ello, hemos seleccionado algunos aspectos en los que es posible

establecer comparaciones como son: el papel del Estado y las formas de construcción de las políticas, el marco jurídico-organizacional desde donde se producen esas políticas y su impacto sobre las instituciones formadoras de docentes¹.

3. El papel del Estado en la construcción de las políticas para la formación de docentes

Las políticas de reforma estructural del estado en el nivel internacional estuvieron orientadas a partir de los '90 por las recomendaciones de los organismos internacionales de financiamiento con concepciones propias del neoliberalismo y del neoconservadurismo. En Argentina éstas se aplicaron en todas las áreas del Estado a partir de las privatizaciones de las empresas de servicios públicos y la reducción del gasto público social. En educación, se instalaron fundamentalmente con la Ley de Transferencias (1991), la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995).

Una breve reseña de las políticas dirigidas a la formación de los docentes en la década de 1990 permite afirmar que las mismas reprodujeron las estrategias seguidas para el conjunto de la reestructuración del sistema. Es así como la primera medida orientada a la reducción del gasto público social fue la transferencia de las instituciones formadoras desde la jurisdicción nacional a las provinciales² y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. La formación de los docentes acompañó la reforma a manera de "vagón de cola", dado que primero se definió la estructura del sistema, se elaboraron los contenidos básicos a enseñar en las escuelas y luego, sobre esa base, se adoptaron medidas orientadas a formar los docentes necesarios para responder a sus requerimientos.

Las leyes citadas y las Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) respondían a recomendaciones puntuales de los organismos internacionales orientadas a la desregulación del financiamiento y a la recentralización de los aspectos normativos, esencialmente los referidos a evaluación y control del cumplimiento de los compromisos del ajuste. Conformaron un cuerpo normativo lo suficientemente compacto como para regular todos los niveles del sistema educativo. Como decíamos en otro trabajo,

"a manera de cascada, a partir de estas leyes se generaron un sin fin de regulaciones nacionales y provinciales que intentaron llevar adelante el proyecto político-educativo en tiempos record marcados por la urgencia política que desconocieron -no ingenuamente- los tiempos de los sujetos y las instituciones, como parte de la estrategia política" (Menghini, 2009: 173).

A partir de la Ley de Transferencias, las provincias pasaron a ser responsables por su sistema formador de docentes en el marco de la centralización de atribuciones de evaluación,

¹ Es necesario aclarar que el INFD comenzó a funcionar en 2006 y, si bien continuó proyectos y programas que estaban en ejecución, el impacto de sus políticas sobre las instituciones -por el escaso tiempo transcurrido desde su creación- aún debe ser objeto de estudio. Sin embargo, algunos aspectos permiten anticipar la incidencia que tendrán sobre las instituciones.

² En el proyecto de Presupuesto para el año 1992 se previó la transferencia de 1905 establecimientos educativos que comprendían 126.200 agentes (no se especificaba a qué niveles correspondían, sólo que pertenecían a la órbita nacional), y se retuvo la partida destinada a esos fines. Finalmente, en 1992 se sancionó la Ley 24.092 que transfirió las escuelas medias y los institutos superiores no universitarios, mayoritariamente dedicados a la formación de docentes.

acreditación y reconversión institucional por parte del Ministerio de Educación Nacional y el CFCyE³.

Las resoluciones del Consejo aprobaron diversos documentos que delinearon los tipos y características de las instituciones formadoras, los criterios para su acreditación, los títulos que podían emitir y sus cargas horarias, los contenidos básicos comunes (CBC) para la formación docente inicial, las orientaciones para la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales, la conformación de la Red Federal de Formación Docente Continua, entre otras.

La acreditación controlaba la inclusión de los CBC en los planes de estudios, la reconversión de los docentes, su titulación en el nivel superior, las funciones institucionales de docencia, investigación y extensión, y los límites temporales establecidos para el cumplimiento de las metas establecidas. La Nación comprometía a las jurisdicciones en su ejecución a través del accionar del CFCyE. Las provincias ejecutaban -con mayor o menor nivel de adhesión- la política nacional, depositando en las instituciones formadoras las responsabilidades por su supervivencia. Y los docentes de esas instituciones pasaron a ser meros ejecutores de procesos instalados desde afuera, que condicionaron su presente y futuro.

La coincidencia entre las políticas educativas adoptadas en la década del '90 y el proyecto político global de Nueva Derecha, con sus vertientes neoliberal y neoconservadora y sus consecuencias han sido objeto de numerosos trabajos (Paviglianiti, 1991; Finkel, 1991; Vior, 1999, entre otros). Algunas de las consecuencias sobre el sistema formador en el nivel institucional fueron la instalación de mecanismos competitivos -propios del pragmatismo neoliberal y de la lógica mercantil- y disciplinadores -típicos del neoconservadurismo- como la "rendición de cuentas". Este fue uno de los efectos más evidentes de la política de acreditación. Las instituciones se vieron compelidas a responder a múltiples requerimientos a fin de alcanzar los estándares de evaluación instalados. Los mecanismos de accountability de abajo hacia arriba instalaron un fuerte disciplinamiento y sirvieron para mantener los conflictos institucionales en niveles aceptables de gobernabilidad del sistema formador (Misuraca, 2004).

Las apelaciones a la concertación de las políticas⁴ y al nuevo papel del Estado nacional como escenario de los consensos y disensos fue la base argumentativa de las decisiones adoptadas por el Ejecutivo Nacional y refrendadas por el CFCyE. La concertación como estrategia puede encontrarse también en uno de los mecanismos más coercitivos utilizados en este período: la firma de "acuerdos" o "pactos" entre el Ministerio de Educación de la Nación y las jurisdicciones, en el ámbito del CFCyE. En estos acuerdos se condicionaba, entre otras cosas, el acceso a los recursos presupuestarios y/o adicionales para las provincias. De esta manera, tal como afirma Gentili, "*las estrategias de concertación educativa*

³ Pronko y Vior (1999) caracterizan el modo de funcionamiento del CFCyE durante los '90 como una forma de reconcentración de poder en las instancias ejecutivas del gobierno nacional. Este Consejo de ejecutivos provinciales, por otro lado, se constituye en un espacio que refrenda las decisiones del ejecutivo nacional, mecanismo que, al tiempo de fortalecer la centralización, contribuye a la "transmigración" del poder de los cuerpos representativos hacia las instancias unipersonales.

⁴ Es interesante examinar "la agenda" de temas que fueron objeto de producción teórica -durante el período- de las que actuaron como "usinas" intelectuales de las reformas. En ese sentido, en relación con el tema que nos ocupa, el trabajo de FLACSO, CONCRETAR, FORD, OREALC/UNESCO (1994) "¿Es posible concertar las políticas educativas?" Miño y Dávila, Bs. As, puede ser considerado un aporte del estrato prepolítico para la reconversión del papel del Estado en educación en América Latina.

implementadas por los gobiernos neoliberales constituyen un mecanismo de simulación democrática" (1999: 82), ya que "se convoca a concertar una vez que hay un núcleo de definiciones que no se discuten. Se concerta sobre aspectos secundarios, de implementación -plazos, formas, modos, estrategias-, pero no se pone en discusión las cuestiones de fondo de las políticas" (Menghini, 2009: 182). Así, surge "un milagroso consenso sobre cuyas premisas y principios elementales todos supuestamente coinciden. Lo que no es otra cosa que una decisión autoritaria y autocrática de los gobiernos neoliberales, acaba tornándose 'interés común'" (Gentili, 1999: 97). Lo dicho sobre los 90 puede trasladarse a la década en curso, en la que se observa la vigencia y profundización de la misma estrategia.

La "transformación del sistema formador" estuvo revestida con una impronta instrumental, presentándose como natural y necesaria, cuasi-neutral, de manos de expertos autodenominados "analistas simbólicos". Sin bien es necesario reconocer que todo cambio o reforma conlleva aspectos técnicos imprescindibles, ese carácter intentó desplazar y ocultar la dimensión político-ideológica subyacente a estos procesos. Al respecto, resulta importante recordar que "una reforma educativa debe ser entendida como un programa ideológico, más precisamente como un discurso con pretensión hegemónica" (Rigal, 2004: 19); y esto es tan válido para las reformas de los 90 como para las posteriores, ya que "el campo de las reformas educativas es un campo de disputa por la producción de sentidos, por la conformación de una política cultural" (Rigal, 2004: 19).

Entendemos que las sucesivas reformas se van asentando sobre las anteriores, por lo que resulta compleja su comparación. No solo son complejas las políticas sino también los contextos, la base cultural y organizacional sobre la que se aplican, los organismos que actúan, los sujetos que las formulan y ejecutan, etc. Cada política cuenta -en sus inicios- con la plataforma de lo actuado por la anterior, para bien o para mal, por acción u omisión. En ese sentido, buscará tener la suficiente fuerza hegemónica como para prevalecer por sobre las anteriores, cuestionándolas, pero con la posibilidad de "cosechar", recuperar o naturalizar algunos aspectos que coincidan con el proyecto político vigente.

Podemos advertir que los '90 representan un quiebre indiscutible respecto de la incipiente democratización de las instituciones y los valores progresistas en educación iniciados con la recuperación de la democracia institucional, en 1983. En esa década se retomaron, en muchos casos, políticas implementadas por la dictadura militar, tanto en el campo económico como en el educativo.

Las medidas estructurales adoptadas -legislación mediante- tuvieron tal magnitud que implicaron un giro copernicano en la concepción del Estado y su papel en la educación, si tomamos como referencia los inicios del sistema educativo, con el marco jurídico de la Ley 1420, en que el Estado había asumido la responsabilidad principal y la garantía del derecho a la educación.

En cambio, las políticas diseñadas a partir de 2003 buscarán tomar distancia del modelo neoliberal y neoconservador de los '90, al que intentaron demonizar desde el discurso. Sin embargo, nos preguntamos si el reemplazo de las normativas representativas de la década anterior ha sido acompañado por el reemplazo del marco teórico-ideológico del modelo.

A pesar de que la crisis institucional de 2001 haya marcado un hito en las relaciones entre el Estado y la sociedad, no asistimos a un cambio sustantivo del modelo educativo de

los '90; las medidas más importantes no alcanzan a marcar un quiebre con aquél sino más bien parecen dejar inalterado su núcleo de definiciones básicas.

Efectivamente, a partir del 2003, el papel del Estado se define -al igual que en el período anterior- en el marco de la concertación de las políticas educativas. Desde la crítica al neoliberalismo -especialmente en lo relacionado con la reducción del papel del Estado y el fundamentalismo del mercado- se formula la necesidad de dar unidad al sistema formador y se propone que la formación docente tenga la finalidad de (entre otras) *"aportar a la construcción de una sociedad más justa"* (Ley de Educación Nacional 26.206/06).

Una diferencia con las políticas adoptadas en la década anterior, que se diseñaron y ejecutaron sin base en diagnósticos previos, parece estar en que ahora numerosos documentos y normativas dan cuenta de un "diagnóstico" a nivel del sistema de formación de docentes con el que resulta casi imperioso coincidir. En él se identifica una herencia de fragmentación institucional, junto con

"vacíos en los procesos de monitoreo y evaluación del sistema formador, la baja interrelación entre el sistema estatal y el privado y la escasa información sobre las necesidades del sistema"⁵.

Sin embargo, en esos diagnósticos se valoran y continúan algunas medidas sumamente cuestionables de los '90 como la Red Federal de Formación Docente Continua que convirtió la capacitación de los docentes en un recorrido competitivo, basado en criterios mercantiles y en líneas ajustadas a los contenidos de la reforma⁶. Es posible suponer que a partir de 2003 se aprovecharía -en algún sentido- el "trabajo sucio" realizado durante la década anterior.

Se puede verificar que, por un lado, ingresan al nuevo escenario político ciertos objetivos como la restauración de las consecuencias del neoliberalismo y la promoción de la cohesión social; y, por otro, con la pretensión de articular la esfera estatal y la privada se apela al paradigma de la "responsabilidad" social de sujetos e instituciones sobre aquellas responsabilidades antes reservadas al aparato estatal. Entre ellas, debe destacarse la tendencia a establecer nuevas formas de financiamiento de la educación y, para el caso que nos ocupa, de la formación de docentes.

El INFD no posee un plantel de profesores destinados a la formación, ni es responsable por el dictado de carreras para la formación inicial de docentes. Se compone de diversas áreas⁷ y líneas de trabajo con "programas orientados a la construcción de acuerdos y desarrollo de proyectos", los que están mediatizados por las recompensas de tipo financiero.

⁵ "...la ausencia de un sistema nacional de formación, la profunda fragmentación institucional vigente, las débiles relaciones entre el sistema formador, el sistema educativo y las necesidades locales de la población, la mercantilización imperante en la formación, la dificultad de planificar a mediano plazo la oferta de formación, la ausencia de coordinación con las universidades". (MECyT, 2006).

⁶ Este mecanismo colocó a las instituciones en pugna por presentar ofertas de capacitación "atractivas" que compitieran con el sector privado y otorgaran puntaje para la carrera docente. En ese marco, dichas ofertas no estuvieron guiadas por su carácter formador, necesario o complementario de la formación inicial. Por otro lado los docentes debieron comprar una cantidad de cursos suficiente como para ascender en su carrera profesional, la que se convierte forzosamente en una carrera por alcanzar mayores niveles salariales. (Vior y Misuraca, 1998).

⁷ Desarrollo Institucional, Desarrollo Curricular, Investigación Educativa, Desarrollo Profesional Docente, entre otras, y de ellas dependen los distintos proyectos.

En algunas áreas, se trata de fondos públicos concursables⁸, a los que es posible acceder mediante la competencia entre proyectos. De esas líneas sólo se benefician algunos docentes, equipos o instituciones entrenados para competir en el cuasi mercado educativo, pero la responsabilidad por las mejoras se han trasladado a las instituciones.

Estos mecanismos operan “inyectando” recursos en las instituciones y/o en los bolsillos de los docentes pero, paradójicamente, conviven con el desfinanciamiento para la implementación de los diseños curriculares obligatorios que debe llevar adelante el conjunto de los profesores de los profesorado. Así, podemos considerar que en la política para la formación de docentes se actualiza el debate Estado versus Mercado o Política versus Economía ya que las políticas están orientadas a proveer -por medio de estrategias específicas- de formas alternativas de financiamiento alentando el “consumo” de los recursos disponibles por parte de los usuarios.

4. El marco jurídico-organizacional desde donde se producen las políticas

Un aspecto vinculado con la legalidad y legitimidad de las políticas para la formación de docentes es la identificación de las instancias en que se producen. Una de las diferencias que establece la Ley de Educación Nacional (2006) respecto de la Ley Federal de Educación (1993) consiste en la composición y atribuciones del CFCyE⁹. A la Asamblea, el Comité Ejecutivo, la Secretaría General y los Consejos Consultivos con que contaba, se agrega ahora el Consejo de Políticas Educativas, integrado -entre otros- por representantes de entidades “representativas de la educación de gestión privada y de las organizaciones sociales vinculadas con la educación” (Art. 119 inc. a)¹⁰. En este sentido, la composición del CFE parece orientada por concepciones tanto del neoliberalismo como de la “tercera vía”. El primero para ampliar la participación del sector privado en la esfera pública y tender a desresponsabilizar al Estado del financiamiento educativo; y el segundo, con el eufemismo de “renovación de la sociedad civil” y de incrementar la “asociación de gobierno y sociedad civil”. Ambas concepciones colocan al sector privado en las instancias decisivas de las políticas públicas.

Lo mismo puede decirse respecto del Consejo Consultivo del INFD (art. 77¹¹) que cuenta con representantes “de la educación de gestión privada” y de las universidades privadas en el marco del Consejo de Universidades. También aquí está prevista la

⁸ Por ejemplo el proyecto “Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares 2007 y 2008” han financiado proyectos de investigación con montos de entre \$10.000 y \$20.000.

⁹ Organismo para la coordinación interjurisdiccional. La Ley de Educación Nacional 26.206/06 cambia su denominación de CFCyE a Consejo Federal de Educación (CFE) (Art. 116).

¹⁰ Está integrado también por representantes de la Academia Nacional de Educación, de las organizaciones gremiales docentes, del Consejo de Universidades y autoridades educativas del Comité Ejecutivo del CFE.

¹¹ La composición de este Consejo está detallada en el Decreto 374/07, Art. 5° y suma 12 integrantes: Secretario de Educación, Secretario de Políticas Universitarias, 2 representantes por el CFE, 2 por el Consejo de Universidades, 2 por el sector gremial, 2 del sector de gestión privada y 2 personalidades del ámbito académico. Sin embargo, al observar el listado de los representantes nombrados, estos suman 17: aparecen 5 entidades gremiales, 3 representantes del sector privado -Confederación Argentina de Instituciones Privadas, Consejo Superior de Educación Católica, Junta Coordinadora de Asociaciones de la Enseñanza Privada-, y 3 por las universidades -2 por el CIN y uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas-.

participación de dos representantes del CFE, lo que parece ubicar a este Consejo en una relación de subordinación a las políticas del órgano rector, a pesar de que todas sus medidas deben ser refrendadas por el CFE. En tal caso, cabría preguntarse cuál es el sentido y alcance de esta representación de los ejecutivos provinciales en un órgano nacional.

La desaparición de la Dirección de Educación Superior en los '90, en cumplimiento del logro de estructurar un "Ministerio sin escuelas", es decir, sin injerencia directa sobre las instituciones de ningún nivel del sistema, es acompañada por la tendencia a la flexibilización del empleo en la Administración Pública Nacional, la supresión de oficinas tradicionalmente estables, con funcionarios de carrera y su reemplazo por otras formas organizacionales como planes, programas, proyectos. Estos últimos se caracterizan por su perentoriedad, sujeción al financiamiento eventual y superposición en temas, líneas o áreas de trabajo dentro del sistema.

Entre 1991 y 1999 podemos distinguir dos grandes programas destinados a la revisión y mejora de la formación de docentes: el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD)¹² desarrollado a partir de 1991 y el Proyecto Polos de Desarrollo¹³, surgido con el cambio de autoridades nacionales, en 1999, ambos aplicados en instituciones seleccionadas de todo el país, con recursos financieros y asesoramiento específicos.

Por su parte, la Transformación del Sistema Formador de Docentes que acompañó la reforma estructural del sistema durante los dos gobiernos del presidente Menem (1989-1999) con vigencia en el período posterior se apoyó en formas organizativas eventuales (Programa de Reformas del Sistema Educativo, Plan Social Educativo, Centros de actualización e investigación educativa, entre otros).

A partir de 2006, el INFD aglutina una multiplicidad de planes y programas o líneas de trabajo, muchas de las cuales son la continuación de las iniciadas en el período anterior, que se presentan como un "menú de opciones accesibles" con financiamiento adicional. En la nueva estructura se combinan la centralización de decisiones sobre las provincias y las instituciones con esos otros formatos flexibles, a término y guiados por el principio de "elegibilidad" que exacerban la competencia entre instituciones y entre docentes por la búsqueda de recursos.

¹² El PTFD, a pesar de ser una propuesta de la gestión menemista, se desarrolló con un estilo que intentó diferenciarse del resto de las políticas públicas. Se inició con la discusión del Documento de Base en jornadas con especialistas de todo el país. Uno de sus objetivos fue "contribuir a mejorar la formación mediante la organización e implementación de un sistema federal de formación docente continua que incluya acciones dirigidas a la reformulación de la formación docente de grado, a la actualización en servicio, integrada con el diseño de un nuevo modelo de carrera docente" (Doc. Base: 22) Sus coordinadoras entre 1993 y 1995 admiten el "aire de familia" entre las posiciones sostenidas en este programa y las políticas de reforma que le siguieron. Sin embargo, señalan "diferencias específicas en relación con el sentido político y las estrategias concretas de la transformación" (Diker y Terigi, 1997). La organización curricular e institucional del PTFD se implementó en diez provincias hasta 1995 en que comienza la aprobación de los documentos del CFCyE para la organización de la formación docente.

¹³ El proyecto Polos de Desarrollo proponía "líneas teóricas, de investigación o de innovación pedagógica en algún área de referencia o en un campo del conocimiento" (MCyE, 2000). Estas líneas favorecerían la producción de conocimiento y la realización de acciones de transferencia, extensión e intercambio. Abarcó ochenta y cuatro instituciones-sede en todo el país, durante la primera etapa y se incluyeron ocho más en la segunda.

Respecto del INFD se hace necesario analizar algunos aspectos político-organizativos y de funcionamiento de la estructura que tiene a su cargo la formulación de políticas para el sector:

- su formato jurídico-organizativo -instituto-, no parece favorecer instancias colectivas y participativas por parte de los involucrados en la formación de los docentes. Por el contrario, parece responder más bien a una lógica gerencial, de carácter ejecutivo y verticalista. Este tipo de organismos puede ser entendido desde los principios de la “nueva gestión pública”, basados en el supuesto de “conducir a un gobierno más económico y eficiente, con servicios de mayor calidad y programas más eficaces, (que) además, simultáneamente, introduce cambios como la ampliación del control político, mayor libertad a los gerentes para que lleven a cabo la gestión, mayor transparencia gubernamental y una mejora de la imagen de aquellos ministros y líderes más comprometidos” (Pollitt y Bouckaert, 2000, citado en López, 2005: 74). A estos organismos se transfieren las tecnologías de gestión propias del ámbito privado, haciendo de la política una cuestión de racionalidad técnica en manos de la burocracia experta. La propuesta político organizativa parece establecer dos circuitos para la toma de decisiones: uno técnico y otro político. Sin embargo, dada la constitución de ambos circuitos -por los poderes ejecutivos¹⁴- se pone en cuestión el pretendido carácter político-participativo de la concertación.
- como agencia gubernamental, puede ser entendido como “organismo intermediario” o de amortiguación entre la cúspide del sistema y las bases. Haciendo referencia a los organismos evaluadores, Guy Neave se pregunta: “¿son estos desprendimientos de la autoridad central que se extienden hacia abajo o son extensiones del mundo de la universidad que avanzan y retroceden a tientas hacia arriba?” (2001: 234). El INFD parece responder al primer término de la pregunta de Neave, en tanto organismo especializado que asume algunas funciones particulares que le son delegadas por la autoridad ministerial y no por el conjunto de las instituciones de base.

La figura del INFD tiene que ver con una estrategia política para aglutinar las regulaciones relativas a la formación de docentes y asegurar el control en ese campo. También se puede advertir que la modificación de la estructura del Ministerio de Educación¹⁵ a partir de lo que implicó la creación del Instituto, recentralizó en esta instancia los mecanismos para el control del sistema. Al respecto, Neave nos alerta que “*desviar sencillamente la tarea de la inspección rigurosa a un cuerpo semejante, en esencia no disminuye el grado de control ejercido. Sólo altera su ubicación física y su lugar dentro del organigrama*” (Neave, 2001: 234).

- su condición de instituto nacional dedicado a la formulación de políticas para todas las instituciones formadoras -institutos superiores públicos y privados provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y universidades nacionales, provinciales y privadas- puede generar problemas de alcance legal, incluso constitucional. La autonomía y autarquía de las universidades nacionales conferida por la Constitución Nacional (art. 19) se verían afectadas por la obligación de acatar las políticas del

¹⁴ El circuito político está integrado por los ministros de educación de las provincias, mientras que el técnico lo integran los directores de educación superior de cada provincia. En ambos casos se trata de cargos designados por los poderes ejecutivos y no electivos.

¹⁵ Según el Decreto 374/2007, parte de los objetivos que eran responsabilidad de la Subsecretaría de Equidad y Calidad se transfieren al INFD.

INFD, el que hasta ahora ha generado políticas destinadas casi exclusivamente a los institutos superiores y afectado tangencialmente a las universidades aunque, de hecho, podrá regular las carreras de formación docente que éstas ofrecen.

Las universidades han expresado su desacuerdo con algunos documentos como el que analiza la institucionalización del sistema formador nacional¹⁶. Este documento, como otros, en principio se emitió en “versión borrador” para una rápida consulta a los institutos superiores y a las universidades y luego fue refrendado en el Anexo I de la Resolución CFE 30/07.

Como podemos advertir, con la creación del Instituto, por un lado, se continuaría con la tendencia instalada en la década de los ´90, a la creación de organismos supra-institucionales¹⁷ que condicionan y limitan la autonomía académica, combinada con la introducción de mecanismos de financiamiento adicional, extra-presupuestarios que alteran la autarquía¹⁸. Por el otro, podría suponerse una diferencia sustantiva en relación con los 90, no tanto por el contenido de sus políticas sino por el status jurídico-organizacional -Instituto Nacional-, así como por las estrategias utilizadas para que esas políticas resulten eficaces en las bases del sistema. De esta manera, mediante tecnologías de gestión basadas en una racionalidad instrumental de pretendida neutralidad y mediante el manejo discrecional de recursos que transfieren a las jurisdicciones y/o a las instituciones, instalan mecanismos gerenciales que buscan asegurar el logro de las políticas.

En comparación con los ´90, en que la formación de docentes quedó en manos de oficinas menores del Ministerio Nacional¹⁹, en este momento se ha “jerarquizado” el sector con la creación del Instituto que está desplegando una política sumamente activa para todas las áreas y modalidades de la formación²⁰.

Podemos destacar, en ese sentido la producción de la siguiente normativa:

- Resolución CFE N° 23/07: aprueba el Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010
- Resolución CFE N° 24/07: aprueba los Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial, cuestión que no existía como tal durante los ´90, sino que los CBC para la formación de docentes eran la base para los diseños curriculares.
- Resolución CFE N° 30/07: aparece como una mega-resolución que contiene diversos anexos:

¹⁶ El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) realizó un análisis crítico sobre el borrador del documento cuestionando el escaso tiempo que dispusieron para emitir opinión. Advierten que “las Universidades están presentes de manera muy general y escueta en el documento. Teniendo en cuenta su tradición en la formación docente, la calidad de los egresados (...) la trayectoria que éstas tienen en investigación y generación de conocimiento científico en las distintas áreas, deben tener mayor presencia en el organismo que fija la política pública en materia de formación docente” (2007, sin otros datos)

¹⁷ Para el caso de las universidades, la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y el Consejo de Universidades.

¹⁸ FOMECE, PROMEI, PROAGRO, entre otros.

¹⁹ Nos referimos a la estructura administrativa y organizativa del Ministerio. En la actualidad, el INFD es un órgano desconcentrado que depende directamente de la Secretaría de Educación y cuenta con un Director Ejecutivo que tiene rango y jerarquía de Subsecretario (Cfr. Decreto 374/2007).

²⁰ Entendemos que esto es posible por la reestructuración que absorbió personal, programas y contratación de expertos de otras dependencias ministeriales.

- Aprueba los Lineamientos Nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional
 - Amplía las funciones del sistema formador y de las instituciones del sistema
 - Fija los temas de la agenda 2008
 - Aprueba el documento “Hacia un Acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina”.
-
- Resoluciones CFE 57/08 y 58/08: aprueban los planes de estudios de la “Especialización docente de nivel superior en educación rural para el nivel primario” y “Especialización docente de nivel superior en educación en contextos de encierro”, “para ser aplicado en los institutos superiores de formación docente que cada jurisdicción designe a tal fin” (art. 1 de ambas resoluciones).
 - Resolución CFE 72/08: establece Criterios para la elaboración de la normativa jurisdiccional sobre Reglamento Orgánico Marco y el Reglamento Académico Marco para los institutos superiores, así como criterios para los concursos docentes.
 - Resolución CFE 73/08: aprueba Recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente Inicial.
 - Resolución CFE 74/08: aprueba el documento sobre titulaciones para las carreras de formación docente.

En el apartado sobre normativas de la página web del Instituto²¹, se distinguen dos categorías: “normativas y resoluciones” y “documentos” de formación docente, entre los cuales aparecen los lineamientos curriculares para la formación inicial, los lineamientos para la formación continua, el documento sobre la institucionalización del sistema formador y el plan nacional de formación docente. Llama la atención que estos documentos también estén incorporados en el apartado “normativas y resoluciones”, o sea que se trata de documentos técnicos que adquirieron carácter normativo. Uno de los más destacados por la profusión de sus regulaciones es el referido a la institucionalización de la formación docente, que constituye un diagnóstico de la diversidad institucional -fundamentalmente institutos superiores y universidades- y de propuestas de posibles articulaciones. Sin embargo, algunas de sus partes constituyen el cuerpo normativo de la Resolución CFE 30/07, y -al mismo tiempo- todo el documento completo consta como Anexo I de la misma resolución. Por ejemplo, la ampliación de las funciones de las instituciones formadoras consta en el #76 del Anexo I y también están detalladas en el artículo 2° de la Resolución. Al respecto, nos preguntamos por la intención político-organizativa de agregar un documento técnico como parte de una normativa si consideramos además que este documento fue fuertemente criticado por el Consejo Interuniversitario Nacional. ¿Cuál es la lógica de convertir documentos de corte técnico en preceptos con fuerza legal?, ya que, si se pretende suavizar la impronta prescriptiva de las regulaciones en las “formas”, probablemente se vea incrementada la imposición desde los “contenidos” de la normativa.

Otro caso paradigmático es la citada Resolución CFE 72/08 con tres anexos. A pesar de que la Resolución dice respetar la autonomía de las jurisdicciones, resulta clara la imposición de una serie de requisitos que sólo pueden entenderse desde la lógica del control

²¹ Consultada el 18/5/2009.

centralizado. Podríamos preguntarnos si los ministros de las provincias (representados en el CFE) aceptan estas regulaciones para ganar espacios de poder frente al resto de los ministerios en el ámbito local²², o bien porque cada una de esas prescripciones prevén los fondos respectivos para las provincias y las instituciones. Entre las regulaciones de esta Resolución se pueden señalar:

- las jurisdicciones tienen que contar en un plazo de dos años con una unidad específica con nivel no inferior a Dirección que se haga cargo de la gestión del sistema formador (Art. 3). Esta debe tener una estructura orgánica, equipos técnicos, recursos e instancias para la concertación de acciones y proyectos;
- se establecen las responsabilidades de esa unidad (Art. 4): gestión y planeamiento del sistema formador, desarrollo normativo, evaluación de las políticas, planificación de la oferta, diseño organizacional de las instituciones, políticas de evaluación del sistema formador. Asimismo, se fija que el planeamiento se realice cada 5 años, con revisiones periódicas;
- cada jurisdicción debe establecer mecanismos de planificación de la oferta, que abarque la gestión estatal y la privada, atendiendo a las demandas del sistema educativo (Art. 6);
- los reglamentos orgánicos se deben basar en principios de organización democrática (Art. 7);
- cada jurisdicción debe sancionar en un plazo de dos años un Reglamento Orgánico Marco para los Institutos de Formación Docente, un Régimen Académico Marco para las carreras de formación docente y un régimen de Concursos Docentes (Art. 11).

Como se puede observar, desde el nivel central se establece hasta el formato del organigrama político que deben tener las jurisdicciones y se le prescriben funciones, responsabilidades y plazos de ejecución que abarcan a las instituciones formadoras. En contraposición, no se garantiza una planificación que asegure que las provincias puedan cumplir con la oferta de formación de docentes según las necesidades de la jurisdicción y lo establecido en la Ley de Educación Nacional.

5. Algunos efectos de la normativa en los institutos superiores

A partir de las consideraciones anteriores sobre el Estado, sus formas de producción de políticas para la formación de docentes, así como sus organismos encargados de fijarlas y ponerlas en marcha, ahora se hace necesario avanzar hacia las instituciones formadoras para revisar brevemente la posible incidencia de tales políticas.

²² Rivas analiza el proceso de transferencias de instituciones nacionales a las provincias en los 90 y advierte que éstas no contaban con “*ministerios preparados para asumir las tareas centrales de la administración pública del sistema*” (2004: 55). Pero, además, el refuerzo jerárquico de distintas áreas de gobierno provincial entra en la lógica del poder propio de las pujas al interior de las jurisdicciones, sin reparar muchas veces en lo que representa ampliar el organigrama ministerial en términos presupuestarios a futuro. “*Gobernar la educación provincial representa tanto una fuente de poder político y discrecionalidad local que beneficia a los poderes de turno, como una carga a veces inviable o insostenible...*” (2004: 56).

En la década de los '90, luego de provincializada la formación de los docentes y con la política de acreditación de las instituciones a través de la aprobación del Proyecto Educativo Institucional (Res. 63/97), los rasgos más destacados de ese período fueron la instalación de estándares externos para evaluar la "calidad y factibilidad" de la oferta de formación, la recurrente amenaza de cierre o reconversión institucional y/o pérdida de la fuente laboral. Es decir que el Estado nacional efectúa la transferencia de las instituciones con una retórica descentralizadora y un comportamiento centralizador; los Estados provinciales controlan a las instituciones con esa misma retórica y unos mecanismos aún más burocráticamente centralizados que los que venían experimentando los institutos bajo la dependencia nacional; y las instituciones deben ser mediadoras entre las imposiciones tecno-burocráticas, el logro de la disciplina institucional prevista y los sujetos.

Esta lógica disciplinadora propia de los '90 ha dejado sus marcas en las instituciones. Sobre la base de aquella "cirugía mayor sin anestesia", que algunos trabajos denominan "reformas de primera generación", a partir de 2003 se trata de hacer más eficiente lo que quedó de las instituciones, carreras, estructuras, etc. De esta manera, si los '90 recurrieron al Proyecto Educativo Institucional (PEI) para evaluar y condicionar la continuidad de la oferta de formación, en la actualidad parece que los criterios de evaluación pasarán por otra instancia de resolución técnica. Tal es el caso, por ejemplo, del Reglamento Orgánico Institucional (ROI) con el que deben contar todas las instituciones, que se presenta como

"un instrumento imprescindible para la gestión institucional democrática (...) El ROI debe operar como una herramienta para lo cotidiano; y por eso, su formulación resulta estratégica para la consolidación de la organización y dinámica del funcionamiento interno de las instituciones" (Resolución CFE 72/08, Anexo I, puntos 7 y 8).

Si bien las instituciones formadoras en los '90 se vieron afectadas tanto por la política nacional como por la de su respectiva jurisdicción, estas últimas imprimían su impronta en función de las relaciones de poder, de los alcances de la co-participación federal y de la tradición burocrático-administrativa. A partir de la creación del INFD las instituciones parecen estar más directamente sujetas a la instancia nacional -a pesar de su dependencia de las provincias- y también a las políticas jurisdiccionales: o sea que las instituciones entran en tensión entre la política provincial y la política nacional que le prescribe ciertas obligaciones pero que también les financia proyectos y les deriva fondos de manera directa.

Tal como sucede en otras áreas, donde el Estado Nacional despliega proyectos que van dirigidos a los municipios sin pasar por las provincias, en este caso muchos de los proyectos originados en el INFD pasan directamente a las instituciones sin la intervención de las jurisdicciones. Éstas aprovechan la situación ya que los recursos extra presupuestarios que vienen de la Nación aliviarían la situación del financiamiento de las provincias. También abonará la posibilidad de que los institutos decidan participar de proyectos de manera acrítica: mientras ingresen recursos, no se cuestionará demasiado la procedencia (nación, provincia o sector privado) de los mismos. Por otra parte -y a contrapelo de los argumentos a favor de la descentralización-, es posible que en muchos casos vean con mejores ojos estar bajo la dependencia del INFD que de sus propias provincias.

Por último, la búsqueda de recursos adicionales para la institución en un contexto de escasez salarial, podrá reeditar el impacto que sobre las instituciones tuvo el proceso de acreditación ya que vuelve a condicionar la posibilidad de definir las necesidades institucionales y a estimular la opción por las propuestas centralmente privilegiadas.

6. A modo de cierre

Tal como plantean Popkewitz y Pereyra (1994), aunque la investigación y la retórica comparativa tienen impacto sobre los temarios y las formulaciones políticas, los hallazgos concretos no suelen tenerlo al momento de tomar decisiones efectivas. Los autores plantean que, incluso, a menudo se decide sobre los temas antes de que se hayan generado los resultados de la investigación. Si bien las políticas vigentes proponen actuar a partir de diagnósticos e investigaciones sobre la situación heredada, con los que -de hecho- es posible acordar, podríamos preguntarnos por lo menos dos cuestiones: si la toma de decisiones a partir de 2003 constituye una alternativa frente a las neoliberales o si la reiteración de mecanismos y estrategias competitivos y fragmentadores operan sobre lógicas socialmente instaladas y naturalizadas. La aceptación institucional e individual de estas lógicas puede redundar en la profundización del proyecto de los '90. Así, mientras las políticas de la década pasada efectuaron una "descentralización" que redundó en mayores controles evaluadores, se profundizó la fragmentación del sistema y se instalaron mecanismos coercitivos hacia las instituciones y los sujetos, los 2000 pretenden dar unidad reiterando estrategias fragmentadoras, basadas en los principios de responsabilidad social, asociación de gobierno y sociedad civil e implicación del sector privado. Los efectos de las regulaciones del INFD sobre las jurisdicciones y sobre los institutos deberá ser objeto de un cuidadoso estudio a fin de evitar que se potencien las continuidades con las medidas que dicen enfrentar.

Referencias bibliográficas

- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Gentili, P. (1999). Pedagogía de la democracia mínima. La concertación educativa como simulacro. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Finkel, S. (1991). Crisis de acumulación y respuesta educativa de la nueva derecha. En *Revista Argentina de Educación*, Año VIII, N°14. AGCE. Buenos Aires.
- FLACSO, CONCRETAR, FORD, OREALC/UNESCO (1994). *¿Es posible concertar las políticas educativas?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López, A. (2005). Los fundamentos de la Nueva Gestión Pública: lógica privada y poder tecnocrático en el Estado mínimo. En Thwaites Rey, M. y López A. *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado Argentino*. Buenos Aires: Prometeo.
- Menghini, R. (2009). Nuevas regulaciones para la formación de docentes en la Argentina (2004-2008). En Vior, S., Misuraca, M. R. y Más Rocha, S.M. *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Misuraca, M. R. (2004). *El proyecto educativo institucional. Política para la racionalización/Estrategia para la supervivencia*. Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján.
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadorismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del '90*. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor.

- Popkewitz, T. Y M. A. Pereyra (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En Popkewitz, T. y M. Pereyra. *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Pronko M. y Vior, S. (1999). Consejo Federal de Cultura y Educación. ¿Espacio para la coordinación interjurisdiccional o para la legitimación de decisiones centralizadas?, en Vior, S. *Estado y educación en las provincias*. Madrid: Miño y Dávila.
- Pronko, M. (2003). *Universidades del trabajo en Argentina y Brasil*, Montevideo: OIT/CINTERFOR.
- Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica.
- Vior, S. y M. R. Misuraca, (1998). Conservadurismo y formación de maestros. En *Revista Argentina de Educación*, 25, AGCE. Buenos Aires.
- Vior, S. (dir.) (1999). *Estado y educación en las provincias*. Madrid: Miño y Dávila.
- Vior, S., Misuraca, M. R. y Más Rocha, S. M. (comp.) (2009) *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Documentos normativos consultados

- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resoluciones 36/94, 52/96, 53/96, 63/97, 75/98, 76/98.
- Consejo Federal de Educación. Resoluciones 23, 24, 30/07 y 57, 58, 72, 73, 74/08
- Consejo Interuniversitario Nacional (2007) Análisis del CIN sobre el Documento Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de Formación Docente en la Argentina.
- Ley de Educación Nacional 26.206/06.
- Ley de Educación Superior 24.521/95
- Ley de Transferencias 24.049/91
- Ley Federal de Educación 24.195/93
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, (2000) Proyecto Polos de Desarrollo, Documento de Trabajo N° 1. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005) Informe Final, Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006) Documento para el Debate "Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa". Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, (2007) Plan Nacional de Formación Docente. Buenos Aires.
- Poder Ejecutivo Nacional. Decreto 374/2007
- Seminario Cooperativo para la Transferencia de la Formación Docente, Protocolo Inicial de acreditación. 4ta. Reunión. Abril/98.