

**Planes de estudio de la Formación Docente en Salta. Coincidencias y diferencias en tres
ámbitos de Formación, a lo largo de cincuenta años de estudio**
Universidad Nacional de Salta
Consejo de Investigaciones- Facultad de Ciencias Exactas
Marta Ofelia Chaile
chailem@unsa.edu.ar

Introducción

El estudio que se presenta efectúa un recorte de la investigación que efectuamos sobre el tema de los procesos que estructuran la Formación Docente en Salta en el período comprendido entre 1950 y el 2000.

Los procesos son interpretados no sólo como hechos y sucesos sino más bien como conjuntos de orientaciones conceptuales, normativas, valores, que significan, imponen y validan ciertos posicionamientos políticos, ideológicos alrededor de la función que se adjudica al docente. Este es preparado a través de determinados programas, la mayoría de ellos propuestos por el Estado.

Dicho de otro modo, los programas de Formación Docente incluyen en su fundamentación, trasuntan en sus objetivos, concretan en su práctica, la concepción que se sostiene acerca del hecho de la educación, el sujeto del aprendizaje, la visión prospectiva del proceso formativo. Aseguran su intencionalidad en la medida en que prescriben y regulan, desde la institucionalización de los modelos que imponen y desde las prácticas a que conduce su aplicación.

Para el caso argentino, se puede asumir que la educación a cargo del Estado fue una respuesta a las pautas de producción y reproducción de la nación que se constituye hacia fines del S XIX, así Popkewitz entiende que “la pedagogía vincula las preocupaciones administrativas del Estado con el autogobierno del sujeto” (1997: 26), en una tarea de encuadramiento y clasificación del mundo, a cargo de la escuela.

La maniobra de diferentes mecanismos por los cuales se opera esta articulación de los espacios de poder con la conducción de los sujetos es analizada en variados cortes interpretativos por los estudiosos, que avanzan desde la relación mecánica explicativa, (Young, 1971) hasta apreciaciones de mayor complejidad (Apple, 1986, Whitty, 1985) como la tesis del control social (Giroux, 1987), mientras que desde otro ángulo se coloca el énfasis en cómo el poder “descansa en los complejos conjuntos de relaciones y prácticas mediante las cuales los individuos constituyen sus experiencias subjetivas y asumen una identidad ...” (Ib.: 26).

Para poder ubicarse en este tipo de construcción epistemológica es preciso entender las permanencias, rupturas, discontinuidades de modelos escolares, modelos formativo-docentes, prácticas e ideas, sobre un trasfondo de historia y política, que le otorga base, escenario y dinámica.

De allí que, en el recorte del trabajo anunciado se vayan efectuando referencias históricas complementadas por el mecanismo articulador de los planes de estudio que, puestos en vida en la formación de los docentes, indica –con su estatismo o su dinámica – qué tipo de docentes se quiere formar en cada época o, más allá del tiempo (que no se puede precisar), qué tipo de docente se quiere hacer permanecer y por qué.

Para la tarea que aquí particularmente interesa se procede a recoger los datos o planes de estudios referidos a la Formación Docente en la Provincia de Salta, de los niveles básico y medio, del orden público.

El estudio de los Planes de Estudio

Se reconoce que los mencionados planes son instrumentos de la administración educativa para organizar el cumplimiento del currículum en un tiempo dado y para cada previsión formativa a su cargo. Si bien al gobierno escolar le corresponde disponer un ordenamiento pedagógico para concretar propósitos, secuencia y selección curricular de cada carrera que organiza, un plan de

estudios es un instrumento legal con toda la fuerza de su representatividad autorizada en el ámbito escolar.

Esa organizada y autorizada selección concreta (el plan de estudios) adquiere vida propia en la dinámica institucional. Se trata de un currículum texto que se limita a un formato y disposición orgánica pero que se puede analizar, de un modo similar a cómo lo latente, lo visible y lo oculto del currículum han dado lugar a reconocer modos, intenciones y dinámicas que se generan en las prácticas escolares y que tienen vigencia más allá de lo prescripto.

En su análisis interesa reconocer*:

Categorías	Indicadores
Áreas de conocimiento	General, específica, orientada
Organización curricular	Lineal o por Ciclos. Tipos de materias: específicas, pedagógicas, de investigación, de práctica, optativas
Jerarquía asignada	Porcentaje de presencia en el plan de las materias de las áreas general o específica
Secuencia de las materias	Orden de aparición de las materias, enfoque de enseñanza
Ritmo	Tiempo asignado para la adquisición de competencias
Discurso institucional	Propósitos que se espera alcanzar, filosofía del gobierno educativo, marco interpretativo
Perfil	Tipo de profesional que se pretende alcanzar, su ubicación en la circunstancia social, su encaje en el discurso político

* Se adaptan – parcialmente - categorías utilizadas por Davini M. C. en *Propuesta Educativa* (1998): 36 a 46

La tarea de análisis consiste en manipular, operar, transformar los datos conforme avanza el proceso de reflexión que permite su estructura, modificación, redefinición, en un sinuoso camino que tiene que ver con la organización de las categorías que se establecen y cuyo entramado permitirá armar progresivas respuestas a los planteos del estudio.

Se trata entonces de analizar los datos, “la tarea más fecunda en el proceso de investigación, en la medida en que, como consecuencia de ésta, podemos acceder a resultados y conclusiones, profundizamos en el conocimiento de la realidad objeto de estudio” (Rodríguez Gómez et. al. (1996): 197).

Siendo el análisis el proceso de extraer sentido de los datos (Tesch, 1990 en Rodríguez Gómez, Ib.: 202), se leen o perfilan los planes de estudios como instrumentos que adquieren carácter significativo, más allá de reconocerlos como dispositivos administrativos cuya función es exponer, organizar y definir la marcha de la preparación docente, según lo dispone el currículum que en ellos se plasma.

El procedimiento a seguir para el análisis de los planes de estudio incluye:

- Un primer proceso de resumen o esquematización de notas registradas al contactar el material y efectuar el pre-análisis. Luego continúa:
- La **reducción de los datos** o su simplificación, la que se efectúa mediante
 - La **categorización/agrupamiento** o diferenciación de unidades o segmentos que resultan relevantes y significativos. Se tiene en cuenta que “análisis” quiere decir “separación o descomposición de un todo en sus partes”.

- La **identificación y la clasificación de unidades (codificación)**: se examinan las unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes temáticos o clasificación conceptual. Concretando la tarea en el presente trabajo, a cada unidad temática se les asigna una marca o indicativo (letra, número, abreviatura), que la diferencia. Este proceso se denomina codificación.
- Se procede luego a la **síntesis y agrupamiento**. Para ello se integra la información obtenida en varias categorías de temática similar, obteniendo metacategorías, así como se definen metacódigos que agrupan a un conjunto de códigos.
- La **disposición y el tratamiento de los datos** es el próximo e inmediato paso. De modo que se ordenan los datos y se los ubica de modo gráfico o se los explica mediante lenguaje textual.
- Finalmente se efectúa la **obtención y verificación de conclusiones**: concluir significa ensamblar de nuevo los elementos diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo.

La definición de las categorías de análisis se guía por la delimitación del problema trazado y por los propósitos de investigación, los que obran como columnas contenedoras que centran e “iluminan” la dirección en la cual se procede a interpretar y categorizar. La tarea avanza hacia la definición de la intencionalidad implícita, el sentido político “por sobre” o “más allá” de las categorías, llegando a efectuarse un estudio metacategorico.

Esta configuración cognitiva y el proceso de su entramado requiere de las operaciones retro-alimentarias del análisis y la síntesis, al separar y codificar las unidades, que –reagrupadas – vuelven a constituir cada plan de estudios.

Se efectúa un último cruce, consistente en triangulizar las metacategorías con la socio-historia del proceso a través del cual el Estado traza los lineamientos de política educacional y ordena su implementación. Para ello se recurre a los planes mismos, a la búsqueda histórica, al estudio de documentación escolar y de bibliografía sobre la temática.

A continuación se conceptualizan las categorías y se codifica su interpretación:

- Se entiende por **Area de Conocimiento** la constitución de los tipos de formación que integran el currículum de preparación (docente en el caso que nos ocupa) y que en el presente estudio se clasifican como 1. general, referida a materias tipo cultura general del perfil profesional del maestro o profesor. En el ámbito universitario suele llamarse formación general o pedagógica, mientras que se dice que la formación del maestro es general porque implica el dominio de aspectos culturales; y 2. específica, referida a las materias de formación intrínseca al campo de titulación para la que el profesor se prepara. En la preparación de maestros suele denominarse formación específica a la que recibe - de modo particularizado – en Lengua y Matemática. (Con la aplicación de las Resoluciones reglamentarias de la Ley Federal de Educación la formación docente incluye tres áreas o campos: 1. general, 2. especializada y 3. orientada).
- La **Organización curricular** implica materias (ma) dictadas el forma lineal (L) o por ciclos (Ci) o por seminario (Sem.) y particulariza a aquéllas en a) específicas, b) pedagógicas/didácticas (donde se incluye lo sociológico (s)), c) de investigación, d) de práctica, e) optativas. El currículum también se puede organizar por áreas (ar), o por núcleos formativos (NF) y trabajarse en forma de módulos (mo), con Modalidades (mod.), con Articulación (art.).
- La **jerarquía asignada** se observa en el porcentaje de presencia en el plan de las materias de las áreas general o específica.
- La **secuencia** implica el orden de aparición de las materias y enfoque de enseñanza adoptado (Ej.: Teoría, Seminario, Taller).

- El **ritmo** tiene que ver con el tiempo asignado o interpretado para la adquisición de competencias. A es anual y C, cuatrimestral.
- El **discurso institucional** refiere a los propósitos que se esperan alcanzar, la filosofía del gobierno educativo, el marco interpretativo de base.
- Finalmente el **perfil profesional** es el tipo de profesional que se pretende alcanzar, su ubicación en la circunstancia social, su encaje en el discurso político. Se sintetiza en el título que se obtiene en los estudios de formación docente: MNN refiere al Maestro Normal Nacional, PEP refiere a Profesor para la Enseñanza Primaria, PEB al Profesor de Enseñanza Básica, PEM al Profesor para la Enseñanza Media, PEGB3-Polimodal al Profesor para la Enseñanza General Básica de Tercer Ciclo y Polimodal. Se hará referencia al Maestro de Enseñanza Básica o MEB, aunque no hay egresados de este plan en Salta.

I. Los Planes de Estudio del Magisterio

Los planes de estudio del período en estudio se agrupan del siguiente modo:

- por décadas o
- por tiempo superior a una década en que se hayan producido novedades significativas y allí realizar el análisis o
- por tiempo superior o inferior a una década cuando la emergencia de situaciones políticas sean determinantes de cambios en la orientación de los Planes, o
- por fechas significativas en función de que determinadas situaciones político-legales requieran cambios significativos en los Planes (Caso Facultad de Ciencias Exactas)

En este último período propuesto se distinguen los planes formulados desde la asunción de la democracia del '83 hasta el 1991-2, en que se inicia la progresiva sustitución de las carreras docentes por las Tecnicaturas, lo que se acentúa en los Institutos Superiores a partir de 1997, al efectivizarse el cumplimiento de resoluciones emanadas de la aplicación de la Ley Federal de Educación en el país.

En la siguiente Tabla se elabora un primer nivel de organización -que puede leerse comparativamente – sobre los Planes de Estudios vigentes en el período '50 - '95/'96

Tabla N° 1: Planes de Estudio por Nivel, Tiempo y Ambito de Formación Docente, Salta, 2004

Planes por Década	Planes 60 al 70	Planes 70 al 83	Planes 83 al '95/'96
Ambito Escuela Normal	<i>Magisterio</i> de 5 años hasta 1969	Profesorado para la Enseñanza Primaria <i>PEP</i> , a nivel Superior No Universitario desde 1970	Magisterio de Educación Básica <i>MEB</i> 1988; Programa de Transformación de la Formación Docente <i>PTFD</i> 1992; Profesorado de Educación Básica <i>PEB</i>
Institutos Superiores	-	Plan de Estudios de Profesorado de Lenguas Vivas de <i>Nivel Secundario</i> ; de Profesorado para la <i>Enseñanza Primaria</i> ; de <i>Jardín de Infantes</i> , de <i>Educación Especial</i>	Plan de Estudios de Profesorados para la <i>Enseñanza Primaria</i> , de <i>Jardín de Infantes</i> , de <i>Educación Especial</i> en el interior y en Capital; de <i>Profesorados de Nivel Secundario*</i> en especial en Capital y aparición progresiva en Institutos del interior. 1993: Cambio en

			planteo curricular de Planes según Ministerio Educación Salta <i>Planes de Profesorados</i> sujetos a normativa de la Ley Federal de Educación a partir de 1997
Facultad de Ciencias Exactas	-	<i>Prof. en Química:</i> Res. 482/72, Res. 176/78; Res. 71/81 <i>Prof. en Matemática y Física:</i> Res. 1/74 con modificaciones, Res. 072/81	<i>Profesorado en Química:</i> 276/87; Res. 180/97, modificación Res. CS 203/97 <i>Profesorado en Matemática:</i> Res. CS 190/96 <i>Profesorado en Física:</i> Res. CS 191/96

Fuente: Elaboración propia

* En especial a partir de 1985 se multiplican los planes de estudios de formación Docente de Profesorados para el Nivel Secundario. Por ello, la denominación que aquí se asume es genérica.

En un segundo nivel de análisis se estudian los Planes de Estudios de formación docente por cada Ambito institucional de preparación, en las categorías analíticas predeterminadas y por períodos de tiempo.

Tabla N° 2 : Análisis de Planes de Estudios de Formación Docente de la Escuela Normal en el Período del '60 al '95. Salta, 2004

Planes de Estudio Categorías	Plan de Estudios Escuela Normal. Década '60 al '70	Plan de Estudios Instituto Superior (ex Normal). Período '70 al 83	Plan de Estudios Instituto Superior (ex Normal). Período '83 al '95
Áreas de conocimiento	General y limitada mente específica en lo pedagógico	Marcadamente específica en lo pedagógico – didáctico más las disciplinas y su Didáctica	Plan MEB: Áreas de Ciencias específicamente orientadas a la preparación pedagógico-didáctica PEB: Campos General, Específico y Orientado
Organización curricular	Ciclo Básico: Materias Generales; Ciclo Superior: Materias Específicas	1° Año: Materias pedagógicas 2° Año: Disciplinas y su Didáctica 3° Año: Práctica y Residencia	MEB: Tres años de Áreas de Ciencias más el Área de Ciencias de la Educación más Taller más Residencia desde 1° Año ¹ PEB: 2800 horas para la organización curricular respetando porcentajes por Campo de Formación
Jerarquía asignada	10 materias generales =	Matem. y Lengua = 10.5 %	Formación General: 15

¹ El PTFD toma como base el MEB, agregando Talleres de Integración y Formación Docente Continua de los Profesores

	83.3 % 2 materias didácticas = 16.6 %	% Pedagógicas = 42.1 % Didácticas = 42.1 % Práctica = 5,26 % en <u>1</u> <u>Cuat</u>	% Formación Específica: 15% Formación Orientada: 70%
Secuencia de las materias	1º Materias de C. Básico 2º Materias de C. Superior	1º Materias Pedagógicas 2º Las Didácticas 3º La Práctica/Residencia	1º Campo de F. General 2º Campo de F. Específica y Orientada Desde 1º Año: Residencia
Ritmo	Materias anuales menos la Práctica, cuatrimestral	Materias anuales menos la Práctica, cuatrimestral	Materias Cuatrimestrales
Discurso institucional	Creación cátedra optativa de Religión - formación moral - afianzar valores superiores ²	Menin dice que es “proyecto que trata de esconder detrás de una fachada tecnológica aceptable, el contenido ideológico implícito del conservadorismo pedagógico ()” (1988: 10)	“El docente es visualizado como un técnico responsable de ejecutar las políticas diseñadas en otras esferas por los cuerpos técnicos (en las que ocasionalmente pudo tener algún grado de participación (Feldfeber. s/f: 172)
Perfil	Maestro Normal Nacional	Profesor para la Enseñanza Primaria	Profesor para la Enseñanza General Básica Ciclos 1-2

Fuente: Elaboración propia en base al análisis de Actas de visitas institucionales a Escuelas Normal de Cafayate y J. V. González, Res. 2321/70, Res. 287/73, Res. 530/88, : Resolución N° 1559/95 del Ministerio de Educación de Salta

En el período '60 - '70 los estudios del magisterio en la Escuela Normal se efectúan a nivel medio con una duración de cinco años, finalizando con el título de Maestro Normal Nacional. Se trata de una formación de 1. cultura general más el acompañamiento de 2.b)materias pedagógicas en escaso número. Estas materias se dictan en el Ciclo Superior de dos años de duración y la d) Práctica se efectiviza al final, concentrándose en el Departamento de Aplicación que funciona en el mismo establecimiento.

Este tipo de estudios conserva rasgos del normalismo de la época de la fundación de la Escuela Normal tanto visto desde la permanencia de la formación, las actitudes, las ideas y la conducta de los profesores, como desde las prácticas escolares, los tipos de aula, el gabinete de estudios de Física – Química, la limitación de la Práctica Escolar al Departamento de Aplicación. Se conduce a aprender y ubicar el comportamiento docente dentro de la Norma, el sesgo o rasgo de propiedad de este tipo de escuelas y de su currículum, basado en un modelo de conducta que el maestro (MNN) debe ejemplificar frente a sus alumnos.

La década siguiente se caracteriza principalmente por la terciarización de los estudios del Magisterio, que a partir de 1970 se implementan en la misma unidad escolar, la que en horario nocturno funciona como Instituto Superior No Universitario. Ello permite intensificar el estudio de

² * Crear la cátedra optativa de Religión, basados en el anhelo del pueblo, en la tradición del mismo, en la formación moral que dicha enseñanza incide y por ende en la perfección espiritual del individuo, tan necesarios en la hora presente () afianzar los valores superiores de la región formando una juventud sana y un hombre capaz de infundir y enseñar el amor a Dios y a sus semejantes (). Fdo. Rvdo Tito Colalunga. Acta N° 6 del 29/10/65, Escuela Normal de Cafayate, Salta, fs. 12-13.

las materias 2. b) pedagógicas, manteniendo como 1. generales la Matemática, la Lengua Española y en segundo Año se trabajan las 2. b) Didácticas, para finalizar con la d) Práctica/Residencia en un Cuatrimestre del tercer Año. El título que se obtiene es el de Profesor para la Enseñanza Primaria (PEP).

Así como la década del setenta representa el avance hacia una sociedad moderna en el país y en la Provincia, elevar los estudios del Magisterio al nivel superior habría señalado adelanto y progreso en la preparación de los docentes, en la interpretación de los gobiernos militares que la impusieron. Vior S. – Misuraca M. (1998: 12 – 13) sostiene una interpretación totalmente distinta de la medida, señalando el conservadurismo de las medidas adoptadas por el gobierno militar, que busca diferenciar la formación de maestros de la de profesores, en relación con la nueva estructura del sistema educacional que aquél propone.

De los tres planes de estudio puestos en práctica (Res. 2321/70, 496/72, 267/73), el último acentúa la tendencia tecnicista en la formación docente al considerar la planificación, la previsión organizada de la enseñanza, las Didácticas y a Conducción del Aprendizaje antes que la especificidad de las disciplinas. Esta extensión a nivel local, de la organización y tutelaje estatal de los estudios del Magisterio, realiza una pequeña apertura al análisis en la realidad provincial a través del Seminario -incluido en el Plan de Estudios del período- sobre la socioeconomía regional, sea de la alternativa Educación de Adultos, Preprimaria o Rural.

La vuelta a la democracia en 1983 tiene remozamientos a nivel de incorporaciones docentes cesantes, concursos y nueva bibliografía en los programas de estudios. Hacia el año 1988 se destaca a nivel ministerial la función Menín, bajo cuya iniciativa se traza un Plan de Estudios (Res. 530/88) en las Escuelas Normales que reinscribe “su quehacer en un nuevo contexto regional, nacional y universal ()”. Este plan prepara Maestros de Educación Básica para una situación de cambio significativo. “El actual momento histórico nos lleva a ubicar al docente en una sociedad orientada por consenso hacia la afirmación de los valores de la convivencia democrática que sustentan el desarrollo en plenitud de la persona” (Legislación Educativa, ME Nación Argentina, 1988: 7). Se trata de una propuesta curricular basada en una concepción democrática del quehacer educacional.

En sus antecedentes se reconoce que “la formación de los educadores es el campo de más fuerte concentración ideológica. Las decisiones que se pueden hacer en ese dominio tienen consecuencias profundas a largo plazo sobre la orientación y funcionamiento del sistema educativo (). Ellas son, en principio, de carácter político educativo, pero en el fondo son de carácter político general” (Ib.: 8).

La propuesta del MEB significa una oportunidad de transformación profunda del plan de formación mantenida durante el militarismo del '70, de carácter liberal y tecnocrático más los resabios ritualistas y modélicos del normalismo argentino, alejado de la realidad socio-cultural de la región. Prevé la articulación de dos ciclos (Ci), uno a cumplir en los dos últimos años del nivel medio de enseñanza y el segundo ciclo a nivel superior, destinado a los estudios del magisterio propiamente dicho. Organiza un currículum regionalizable articulando (art.) áreas (ar) en torno a las ciencias de la educación y con base en unidades didácticas organizadas en forma de módulos (mo). El currículum de este plan se organiza tomando a la d) práctica como eje y articulando tres áreas (ar): general, “centrada en la comprensión de la realidad educativa”, especializada referida a la preparación para un específico nivel de enseñanza, y de orientación institucional para “resguardar un espacio para las iniciativas de los institutos y formar en perfiles profesionales específicos” (Diker y Terigi, 1995: 82).

El Plan MEB no llega a implementarse en su totalidad pues hacia el año 1990 se sustituye por el Programa de Transformación de la Formación Docente o PTFD, que se aplica en algunas jurisdicciones e institutos, entre ellas en las Escuelas Normales de Salta y Metán. El PTFD se inicia hacia el año 1992 pero finaliza al ser reemplazado por la prescripción que impone la normativa de aplicación de la Ley Federal de Educación (1996/7).

Debe interpretarse la emergencia y desaparición de propuestas formativas como parte de los juegos del poder en los ámbitos gubernamentales de dominio o del poder, que ocurren en el país y que pugnan por implementar programas que comprometen no sólo el ámbito ideológico sino además presupuestario.

En este sentido, un reconocimiento y abordaje del MEB y del PTFD tienen que ver con la necesidad de preparar al docente que se desempeña en los Institutos así como invertir en las horas de trabajo curricular del plan de formación de nuevos docentes, de modo de apuntalar la profesión docente desde la práctica y desde su formación inicial.

Ambas variables, ideológica y financiera- son altamente sensibles a los intereses de decisión, por lo que se trata de dos propuestas formadoras que se inician en las Normales del país pero no concluyen. Cruza en ese momento, como nueva instancia política nacional, el gobierno del Dr. Menem, bajo cuyo liderazgo se implementa el enfoque neoliberal para el que “las políticas educativas constituyen una de las esferas en la que con mayor intensidad se manifiesta la crisis de los estados contemporáneos” dado que “el monopolio estatal en la planificación de los servicios educativos impide la configuración y estructuración de un *mercado escolar* verdaderamente competitivo y dinámico”, así como imposibilita “que los individuos elijan libremente” (Gentili, s/f: 131).

En este período se regula la formación docente a través de resoluciones ministeriales que deben respetarse para organizar un plan de estudios de formación docente. En la práctica, y si bien la tendencia de cambio de las carreras para la docencia primaria comienza a disminuir y se sustituye por carreras de tipo técnico de nivel superior no universitario es a partir de 1997 que se enfoca la formación docente bajo nuevas medidas organizativo-institucionales y curriculares. Se traza el Profesorado para la Enseñanza Básica de los niveles EGB1 y 2 (EGB1-2), o Profesorado en un área disciplinar para los niveles EGB3 y Polimodal (PEGB3-Polimodal), de acuerdo al estudio de reordenamiento de la oferta de carreras y se aprueba cada nuevo plan por un tiempo no superior a dos promociones. El objetivo de la formación docente es ahora acentuar la especificidad del dominio del contenido disciplinar, cubrir el cupo horario para el que se obtiene la asignación presupuestaria en el Instituto, y responder a los bloques de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propuestos en el Diseño Curricular para la Formación Docente.

Interesa asegurar la preparación docente que responda al marco ideológico neoliberal, que sea satisfactorio en cuanto al dominio de los contenidos de cada disciplina que se estudia, para lo cual cada Instituto configura su plantel con personal docente que revalida su titulación profesional. La eficiencia y la eficacia de la tarea coronarán- de acuerdo a este esquema- la inversión que el Estado realiza en torno a la formación docente de calidad. (Santos Guerra, 1999: 83; Tadeu da Silva, 1998: 31).

II. Los Planes de Estudio de los Institutos Superiores de Formación Docente

El análisis de la lógica clasificatoria, selectiva e ideológica de los planes de Formación Docente de los Institutos Superiores de Formación Docente se ubica a continuación en una Tabla que reestructura los períodos, atento a que no existen en la década del '60 al '70 a nivel provincial (salvo el de Arte). Se distribuyen, en cambio en los períodos '70 al '83, en que finaliza el gobierno del Proceso Militar, '83 al '91 o desde la reinstauración democrática hasta los inicios de la política neoliberal en la Provincia, y desde el '91 al '95. En este último período se retoma el último año trabajado en el período inmediato anterior y se llega hasta el '95, en que se van pronunciando los cambios que produce la implementación de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior en el país y particularmente en Salta.

La lectura del contenido de la Tabla puede efectuarse a nivel intracategorial, haciendo jugar la complementariedad o diferencia de las categorías correspondientes a cada período, para encontrar el sentido de la orientación de la formación docente en el mismo; o se puede leer en forma general, obteniendo un “rastreo” de la política educacional en estudio.

Tabla N° 3: Análisis de Planes de Estudios de Formación Docente de Institutos Superiores No Universitarios. Período '70 al '95. Salta, 2004

Planes de Estudio	Plan de Estudios Instituto Superior. Década '70 al '83	Plan de Estudios Instituto Superior. Período '83 al '91	Plan de Estudios Instituto Superior. Período '91 al '95
Categorías			
Areas de conocimiento	Marcadamente específica en el área pedagógico excepto en formación de profesores nivel medio, en que acentúa lo disciplinar	Marcadamente específica en el área pedagógico excepto en formación de profesores nivel medio, en que acentúa lo disciplinar	Formación específica en los Profesorados* más la "Estructura Curricular Común". En año 97 habrán modificaciones según LFE
Organización curricular	Organización por materias	Organización por materias. A partir '85 aparece la organización por Areas, la Integración entre áreas y se considera la Realidad Regional**	Tres Núcleos formativos en el Plan de Profesorados: Profesional, Instrumental, Específico (Res. 526/93 ME) más materias específicas del Profesorado
Jerarquía asignada	Profesorado Secundario: en 1° Año son 14 materias específicas = 70% y 8 son pedagógicas = 30%. En Profesorado Primario*** la proporción es casi inversa: 25% materias generales (4) y (12) o 75% son materias pedagógicas	De 20 materias en 1° Año 12 son generales = 60 %; 4 pedagógicas = 1,25 %, idén tico % para bloques de Realidad Regional. 27.5% se destina a Integración. 2° Año para Didácticas, Seminario y Residencia	Profesorado Secundario: 16 materias específicas o 64% 8 materias del área pedagógica = 36%. En Planes del '97 se considera una carga porcentual marcada para la especificidad. La Práctica se inicia en 1° Año Se reconoce la Psicología del joven y su cultura
Secuencia de las materias	Primeramente se enseñan las materias específicas. En Profesorado de Primaria las Didácticas de las materias se enseñan en 2° Año	Ciclo Básico de 1 año distribuyendo las Areas; Ciclo Superior de las Didácticas y la Psicología más Realidad Regional. Residencia en un Cuatrimestre en 3° Año	Se enseñan materias específicas y pedagógicas desde 1° Año pero éstas disminuyen a medida que se cursa el Profesorado. La Práctica se efectúa al finalizar
Ritmo	Materias anuales menos la Práctica, cuatrimestral	En su mayor parte son materias anuales, salvo Observación, Práctica, Residencia	Materias anuales a excepción de escasa cantidad de materias de duración cuatrimestral
Discurso institucional	"La () Secretaría de Educación hace conocer la significativa importancia en el medio de instaurar () estudios superiores, requeridos en	"() Es propósito de esta gestión de gobierno brindar los medios para el acceso a los distintos niveles de la educación de la mayor cantidad de	"Necesidad de modificación estratégica de la formación docente y () la necesidad de vincular en la práctica los ejes: Educa

	forma impostergable por la comunidad ()” Dto. 2603/75 fs. 1	potenciales alumnos () que significará una mayor demanda de docentes debidamente capacitados” Dto. 793/84 f. 1	ción-Región-Desarrollo” (PTES, MEN, 1992) Res. 526/93 fs. 92
Perfil	Profesor en ... para la Enseñanza Secundaria; Profesor para la Enseñanza Primaria	Profesor para la Enseñanza Primaria con Orientación Regional; Profesora para la Enseñanza Primaria con Modalidad ... (Recuperación, Adultos)	Profesor en ... para la Enseñanza Secundaria

Fuente: Elaboración propia en base al análisis de Dto. 2603/75, Dto. 754/82, Dto. 793/84, Res. 458/84, Res. 1189/84, Res. 1789/84, Res. 235/85, Res. 412/85, Res. 107/88, Res. 2335/86, Res. 1274/87, Res. 295/91, Res. 526/93, Res. 530/93, Res. 531/93, Res. 532/93

* Se toma como modelo un Plan de Formación de Profesores para Enseñanza Secundaria

** Aparece en los Planes de Provincia el Seminario Optativo de Realidad Socioeconómica Regional, o Educación de Adultos o Preescolar.

*** Se toma como modelo un Plan de Formación de Profesores de Enseñanza Primaria

La problemática central de la formación docente en los Institutos Superiores No Universitarios se centra en torno a dos o tres ítems, que tienen que ver con la estructura curricular de los estudios - idéntica en su lógica de organización -, la clásica distinción entre las áreas 1. general (o pedagógica) y 2. específica (o disciplinar) y la escisión teoría-práctica. Este análisis aparece en los variados planes de formación de los Institutos Superiores consultados en el trabajo.

Particularmente el enfoque de la formación docente en el período del militarismo argentino de la época³, muestra características señaladas como clásicas. La versión provincial de la formación docente de nivel primario es una copia del enfoque normalista, con variantes en cuanto a las condiciones de la práctica, que se efectúa en el medio escolar externo. El advenimiento de la democracia en 1983 y la habilitación de múltiples Institutos localizados en capital y en el interior (en varias de estas localidades por primera vez) hace jugar la doble condición institucional de ofrecer una carrera de nivel superior, ampliar los intereses culturales de la población, responder a la necesidad social de la comunidad, pero es probable que las condiciones infraestructurales donde funcionan así como las del plantel docente disminuyan su fortaleza. En efecto, se localizan en escuelas primarias y constituyen su plantel con profesores que viajan, o deben trasladarse para obtener material de actualización, generando un proceso que puede tornar discutible la calidad de su trabajo, no a causa directamente de la preparación docente sino de las condiciones de trabajo en Provincia.

Desde el punto de vista curricular en este período democrático se trazan organizaciones curriculares que desplazan el enfoque normalista y efectúan una propuesta areal (ar) que da cabida al tratamiento de la realidad regional, cultural, local e incluso económica como contexto de fondo. Los planes del '83 al '91 también se caracterizan por abrir el enfoque curricular a la consideración de la Diversidad, bajo el nombre de “Profesorado con Modalidades” (mod) (Adultos, Recuperación), en una demostración visible de intentar considerar la superación del tratamiento homogéneo del sujeto pedagógico. En cuanto al tratamiento interno de las cátedras se caracterizan por el trabajo de Taller y varios planes organizan la articulación (art) entre las cátedras, la teoría y la práctica, a través de las horas de “Integración”.

³ En relación con el período de la “terciarización” de los estudios normales (1969-70), gobierna en el país el Gral, J. C. Onganía (1966-71). El militarismo continúa hasta 1973, representado por los Grales. Levingston y Lanusse.

En cuanto a la formación docente para el nivel medio hacia la década del '70 se inaugura el Profesorado de Lenguas modernas para desempeñarse en el nivel medio. Su plan acentúa la 2. formación específica en tanto que se considera mínimamente la presencia de lo pedagógico. El enfoque es básicamente teórico y se destina el final de la carrera para cumplir horas de d) Práctica y Residencia.

A partir del año 1983 con el gobierno democrático se produce una notable creación y expansión de Profesorados de nivel medio en capital e interior, bajo el argumento de requerir la preparación docente para ocupar cargos de enseñanza en los establecimientos escolares de nivel medio, que la política romerista decide concretar a la brevedad (Dto. 793/84: 1).

Sólo en el año 1993 durante la gestión política de signo contrario al peronismo se observa el cambio de la lógica de organización curricular de los planes de formación docente de nivel medio. Se considera una Estructura Curricular Común, con Núcleos Formativos (Profesional, Instrumental, Específico) (Res. 526/93) y se acentúa la presencia de 2. asignaturas pedagógicas.

Sin embargo, no puede establecerse un balance de la innovación pedagógica pues a partir del año 1997 los Institutos renuevan sus propuestas de formación docente en base al enfoque prescriptivo que impone la aplicación de la Ley Federal de Educación. Los planes deben ajustarse a una carga horaria determinada, la elección de la disciplina de formación responde al estudio de ordenamiento efectuado en ámbito del Ministerio de Educación y se constituye una matriz curricular cuya cobertura incluye tres áreas: 1. general, 2. especializada y 3. orientada, de las cuales la última tienen mayor carga porcentual. El énfasis está puesto en el dominio de la disciplina, pero considerando el nivel para el que se forma y estudiando la realidad educativa e institucional del contexto de gestión. En este período se avanza hacia el marco político neoliberal en el país y en la provincia.

El análisis demuestra, salvo en las últimas propuestas que no llegaron a sedimentar por cambios de decisión política, que “la lógica de organización de los planes es claramente deductiva. Primero se adquieren los fundamentos teóricos de la tarea de enseñar. Avanzada la formación [...] se realizan los primeros ensayos de enseñanza que constituyen instancias de “aplicación de lo aprendido” (Diker y Terigi, 1997: 83). Se trata de una formación marcadamente teórica, basada en el dominio del contenido (teórico - T) y en la reproducción del discurso oral antes que en la construcción del conocimiento.

El análisis del trabajo formativo docente de los Institutos Superiores en Salta muestra entonces una tendencia reproductiva de los modelos de enseñanza tradicional, intelectualista-academicista y a partir de los '70, tecnicista. No se alcanzan a plasmar propuestas formativas basadas en la construcción del aprendizaje, la tarea grupal cooperativa, la discusión argumentada que tengan como marco objetivos reales y concretos de organización del currículo consensuado de parte de los ámbitos general y específico, de la teoría y de la práctica, del modelo inductivo en vez de la lógica deductiva que lo caracteriza.

También se observa cómo la política educacional cierra o abre espacios de participación que no son completos ni cuidados en torno a la calidad de la formación. Más bien pueden considerarse como oportunas puertas entreabiertas que parecen jugar con la convocatoria pública, la adhesión cívica, la concurrencia de la población, pero en la puesta en práctica del modelo de formación se entremezclan intereses, tradiciones y a veces improvisaciones que deshacen metas alcanzadas y mixturán el perfil buscado, sobre la base de un currículum en la práctica asimismo combinado.

Considerando el modelo de formación docente de la época militar, tecnocrático con resabios tardíos del normalismo, el modelo trabajado durante la reconstrucción democrática no llega a superarlo sustancialmente, si bien se reconoce la importancia de la expansión de los Institutos y la oportunidad brindada a la población concurrente. Algunas propuestas curriculares importantes son limitadas por problemas de tipo organizativo-institucional y, ya en los '90, por el avance del cambio profundo que trae consigo el neoliberalismo. Queda por verse los alcances de este nuevo modelo formador.

III. Los Planes de Estudio de Formación Docente en la Universidad

A continuación se organizan los Planes de Estudio trabajados en el ámbito de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Salta, en el área de formación de profesores para enseñanza media, en la actualidad Educación General Básica de Tercer Ciclo (EGB3) y Polimodal). Se estudian los planes desde 1972, para enlazar con la apertura de la Universidad pues hasta el momento funcionan dos departamentos dependientes de la Universidad Nacional de Tucumán.

Tabla N° 4: Análisis de Planes de Estudios de Formación de Profesorados en Facultad de Ciencias Exactas de la UNSa. Período '70 al '95. Salta, 2004

Planes de Estudio Categorías	Plan de Estudios Profesorados Facultad de Ciencias Naturales 1972 (antes creación de UNSa)	Plan de Estudios Profesorados Facultad de Ciencias Exactas: período '74 al '96	Plan de Estudios Profesorados Facultad de Ciencias Exactas. Período '96 aplicación Ley Federal Educación
Áreas de conocimiento	Marcadamente disciplinar más tres materias pedagógicas y el Seminario sobre Problemática del Noroeste en Prof. en Química	Marcadamente disciplinar y 4 materias pedagógicas. Se agrega 1 pedagógica en Plan '87 (democracia)	Marcadamente disciplinar y seis materias pedagógicas en Profesorado en Química
Organización curricular	Materias. Se menciona un solo Seminario	Materias	Profesorado en Química: Organización curricular por áreas, dictado por asignaturas
Jerarquía asignada	23 materias específicas = 85% y 4 materias pedagógicas y sociológica = 14.8%	15 materias específicas = 80 %; 4 materias pedagógicas = 20% (87 y 23% en Prof Matemática y Física)	Profesorado en Matemática: 30.6% Área General y Especializada; 60.2% Área Orientada; 8.2% Área indeterminada Pro. Física: explícita Ciclos, áreas y asignaturas en función de competencias y posición epistemológica renovada
Secuencia de las materias	Se dictan 23 materias específicas y luego 3 materias pedagógicas más el Seminario en 2° Año	Materias específicas más 1 pedagógica en 1° Año. 2 en 3° Año y la Práctica en 4° Año	Tradicional
Ritmo	Materias específicas cuatrimestrales; pedagógicas: anuales	Materias específicas cuatrimestrales salvo en 1° Año; pedagógicas anuales. Son cuatrimestrales en P.87	Materias cuatrimestrales, salvo algunas anuales
Discurso institucional	Los alumnos solicitan se elimine del título la expresión "...para la Enseñanza Media". La Comisión expresa que "académicamente se dan las	"() dar el nivel necesario para las tareas que le competen a los futuros egresados tanto al desempeñarse en los colegios nacionales como en las escuelas	Plan de Prof Matemática: el egresado adquirirá "conocimientos, destrezas, actitudes" Prof. en Física: los egresados

	condiciones indispensables para justificar la supresión ...” Res. 486/72 fs. 1*	industriales”. Res. 176-78 fs. 1. “() poseedores de la identidad personal en la opción democrática y solidaria”. Res. 276/87**	“seleccionarán, organizarán y secuenciarán contenidos y actividades teniendo en cuenta las características propias de la Física y las posibilidades de los estudiantes para construir conceptos y para aprender procedimientos y actitudes ”
Perfil	Profesor en Química. Profesor en Matemática y Física	Profesor en Química para la enseñanza media y terciaria. Profesor en Matemática y Física y asesoramiento técnico	Profesor en Química para planificar procesos educativos, conducir grupos de aprendizaje, evaluar aprendizajes, desarrollar métodos de enseñanza (Res. 203/97 f.2) Prof. en Física para EGB3, Polimodal, Superior más nuevas y actualizadas incumbencias

Fuente: Elaboración propia en base a Res. 486/972, Nota de Comisión de Carrera, Res. 1/74, Res. 176/78, Res. 300/80, Res. 071/81, Res. 183/87, Res. 276/87, Res. CS 190/96, Res. 180/97, Res. 474/96

* El Plan deberá proporcionar información teórica y capacitación práctica que permita al futuro egresado un adecuado desempeño profesional...” () “conductas coherentes de compromiso con su medio, en base al conocimiento de la realidad social y económica de su país y provincia”. Comisión Carrera Profesorado, 27/03/74

**Perfil del egresado (otro): Pacientes, respetuosos del tiempo de cada estudiante y renunciado a cualquier impulso de imponer o dominar”. Res. 276/87

Si algo caracteriza a la formación de los profesorados en la Universidad es su marcado énfasis en el dominio del 2. conocimiento específico. Lo demuestra el porcentaje de carga horaria destinada a cursar las materias de Matemática, Física y Química, por contraposición al tiempo de dedicación y cantidad de materias pedagógicas que se estudian.

En el plan del año 1972, tutelado por la Universidad Nacional de Tucumán, el Profesorado en Química se incluyen tres materias (ma) pedagógicas y un Seminario (S) sobre la región, que son dictadas desde el área de las Humanidades. Es además característico de estos Profesorados, hasta el año 1987 dejar el cursado de este tipo de asignaturas para el final de la carrera, lo que contribuye a caracterizar su rasgo de agregado o no integración al resto del currículum, eminentemente específico.

El marco interpretativo también se deja ver al responder favorablemente al pedido de obtener el título para desempeñarse en la docencia sin especificar la capacitación alcanzada para el nivel medio, lo que permite deducir que el cursado de tres materias pedagógicas más un seminario autorizan el desempeño en distintos niveles. En realidad el argumento ingresa en la lógica de comprensión universitaria, en tanto los estudios atestiguan el dominio del área científica, mientras que lo pedagógico-didáctico no se valora como pertinente al caso.

Los planes de los Profesorados de la Facultad sólo efectúan cambios de marco interpretativo durante el retorno de la democracia. Mientras tanto, se mantienen en su organización curricular,

observándose modificaciones a nivel de secuencia y ritmo de las materias. En 1987 sobreviene la elaboración y aprobación de nuevos planes de estudios, coherentes con la función ideológica que ejerce la Universidad. Se revisan entonces los órdenes organizativo-institucional y curricular de las carreras, entre ellos los planes de los Profesorados.

Se observa la renovación del currículum, la reorganización curricular y, en especial, nuevos objetivos de preparación frente a los cambios políticos, sociales e institucionales que experimenta el país, para lograr que el futuro profesor adquiera “la identidad personal en la opción democrática y solidaria”, “colaborar con la empresa de rescatar al hombre a través de un vínculo pedagógico que afiance un clima de paz y libertad”. En lo pedagógico le interesa facilitar el aprendizaje del alumno mediante “instrumentos que le permitan crecer y apropiarse del conocimiento” (Profesorado en Química, Res. 267/87: 10).

El próximo cambio importante va a realizarse en 1996, 1997, a raíz de la adecuación que la Facultad debe hacer a la aplicación de la Ley Federal de Educación y resoluciones reglamentarias, que hacen referencia a las nuevas condiciones de titulación docente para los niveles –también nuevos- Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Polimodal.

La revisión de estos planes muestra la instalación de tres planes de estudios para carreras de Profesorados: Matemática, Física y Química, debiendo superarse la bi-disciplinariedad contenida en el plan de Matemática y Física, de acuerdo a lo exigido por el orden ministerial. La organización, secuenciación y ritmo curricular se trazan respetando los porcentajes determinados en las resoluciones del Consejo Federal de Educación, lo que aumenta mínimamente la cantidad de b) materias pedagógicas en la formación de profesores. Se aprovecha además para actualizar, revisar y renovar a) contenidos específicos, en tanto que los Profesorados de Matemática y Física pueden engrosar sus saberes en la nueva organización.

Interpretando el Plan de Estudios como una propuesta o proyecto educativo, científico y técnico, las comisiones de trabajo técnico trazan objetivos de formación aprobados en el nuevo período de política educacional del país y adecuan el perfil del egresado a las competencias docentes y técnicas que el medio requiere. Se observa la revisión de metodologías de trabajo (S, T, art., opt.), la incorporación de nuevas líneas de fundamentación epistemológica aunque persista el rasgo técnico del trabajo docente.

Dos observaciones se pueden hacer al respecto. Por un lado, el tiempo transcurrido entre la reinstauración de la democracia al '96 posibilita la circulación de materiales de actualización profesional, la discusión acerca del perfil de la Ley, la revisión de marcos conceptuales a través de concurrencia a cursos y congresos, pero por otro lado – promulgándose la Ley Federal en el gobierno menemista, de franco rechazo en el ámbito universitario- la adecuación que se efectúa a los nuevos marcos regulatorios de la formación docente pueden demostrar un oportuno cambio dado que el contexto así lo exige. Si esta última expresión fuera cierta, habría que observar, investigar el “adentro” de la actividad docente en la Facultad, buscando encontrar los reales o falsos cambios que los planes estimulan, dado la vigencia del modelo academicista de trabajo que puede obrar como obstáculo a la revisión y renovación de nuevas posiciones y objetivos de formación. Sin embargo, también es cierto que particularmente en la Universidad se pueden elaborar procesos reflexivos que posibiliten la construcción de nuevos fundamentos para una interpretación y prácticas profesional distintas. Ello en razón de ser un ámbito investigativo, con espacios y recursos favorables al cambio y superadores del tradicionalismo, la reproducción y el tecnicismo.

Conclusiones:

En el presente trabajo se analiza el Plan de Estudios de Formación Docente como un mecanismo curricular y normativo a través del cual los sucesivos gobiernos de la Provincia de Salta e incluso del orden universitario ejecutan políticas prescriptivas y prácticas que van ordenando, regulando y

disponiendo la formación docente del magisterio y de los profesorados, en dirección de obtener el perfil buscado.

El análisis efectuado revela que la formación de docentes de educación básica (o magisterio) permanece adherida a los esquemas intencionales del orden nacional. Cuando existe oportunidad de ir configurando su propia política, se observa la adhesión a las líneas de dependencia estatal nacional, matizado con la acción constante de líneas de gobierno conservadoras y tradicionalistas, las que en los últimos tiempos asumen formas democráticas, mixturadas con intereses de corte neoliberal.

Cuando se trata de formar docentes de enseñanza media a nivel provincial, suceden una variedad de planes que muestran un panorama desarticulado en cuanto a la configuración de la aplicación de la normativa, pero igualmente adherida a modelos ya conocidos en el orden nacional, con alguna impronta local. El análisis de las categorías constituyentes del Plan de Estudios –área de conocimiento, organización curricular, jerarquía, ritmo de las asignaturas...- permite señalar que los cambios se producen en consonancia con el advenimiento de posturas políticas – en nación e incluso en provincia- que marcan distancia respecto a los modelos tradicionales de gobierno. De allí en más, el entorno político y social, la configuración de los niveles profesionales del sistema educativo, etc., marcan una nota de continuidad de las intenciones o de supresión de las mismas, y de retorno a los modelos clásicos.

La Universidad, por su parte, muestra la permanencia de una formación docente caracterizada por la preeminencia del sesgo académico, en detrimento del área pedagógica del conocimiento, y una organización curricular sesgada en torno al dominio del contenido. En los últimos tiempos, la prescriptividad de la Ley Federal de Educación conduce a la reforma de los Planes, en búsqueda de reajuste y adecuación.

En definitiva, el mecanismo de trazado y aplicación de los Planes de Estudio obra como instrumento de preparación para la continuidad o para el cambio de prácticas de formación docente, que reflejan comprensión, adhesión, interpretación o distancia respecto al sentido incorporado del profesorado que el Estado pretende.

Bibliografía

- ALLIAUD A. (1992): "Los maestros y su historia: apuntes para la reflexión" en *Revista Argentina de Educación* N° 18, p. 69-89
- ARMENDANO C. (1989): "El caso del PTFD", en Birgin et. al (Comp.): *La Formación Docente. Cultura, escuela y política. Debate y experiencias*, Ed. Troquel, p. 115 a 120
- BRASLAVSKY C.-BIRGIN A. (1992): *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*, FLACSO/CIID, Miño y Dávila Ed.
- CHAILE M. O. (1997d): "Sobre las políticas educativas y su relación con la formación del profesorado", en *Publicación de Primeras Jornadas de Investigación Educativa del NOA, UNSA: Secretaría Académica*, Salta, p. 69-72
- DAVINI M. C. (1991): "Modelos teóricos sobre Formación de Docentes en el contexto latinoamericano" en *Rev. Argentina de Educación*, Bs.As.:Año IX N° 15, p.35-55
- DAVINI M. C. (1998): "El currículo de formación del magisterio en Argentina. P. Planes de estudio y programas de enseñanza" en *Revista Propuesta Educativa*, Año 9 N° 19, p. 36-46
- DIKER G. - TERIGI F. (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Bs. As.: Ed. Paidós
- FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS: Resoluciones, Planes, Programas, Universidad Nacional de Salta, Argentina
- GIROUX H. (1987): "Formación del Profesorado. La ideología del control social (1)", en *Revista de Educación*, N° 284, Setiembre-Diciembre, p. 53 a 74
- MENIN O. (1993): Editorial de la Revista del IICE, Año V, N° 7, Bs. As., p. 1
- POPKEWITZ T. (1988): "Ideología y formación social en la Formación del Profesorado. Profesionalización e intereses sociales" en *Revista de Educación*, N° 285, Madrid: MEC, p. 125 a 148
- POPKEWITZ T. (1997): *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid: Ed. Morata, Reimpresión, (1° Ed.: 1994)
- TIRAMONTI G. (1998): "Regulación social y Reforma educativa" en Birgin et. al (Comp.): *La Formación Docente. Cultura, escuela y política. Debate y experiencias*, Ed. Troquel, p. 73 a 80