

La función de la investigación como una tarea de los institutos terciarios de gestión privada, analizada a partir de la normativa para la provincia de la Buenos Aires

Guillermo Ruiz, Claudia Muiños y María Ruiz*

RESUMEN: este artículo, enmarcado dentro de un proyecto acreditado por la ANPCyT, tiene entre sus objetivos el análisis de la normativa de la provincia de Buenos Aires para los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de gestión privada. Se toma como objeto de estudio la nueva función de investigación que deben asumir los institutos y los docentes como parte de su rol. La regulación de esta nueva actividad plantea a los ISFD una serie de problemas que tradicionalmente no habían tenido puesto que su tarea primordial se centraba en la enseñanza por sobre otras. Desde el discurso que insta a la profesionalización y formación docente continua entendemos a la inclusión de las tareas de investigación como una estrategia más para la regulación de la educación formal en tanto las condiciones materiales, institucionales y formativas de los docentes no han sido modificadas previamente para llevar a la práctica dichas exigencias normativas.

PALABRAS CLAVE: Investigación - Formación docente - Profesionalización docente.

ABSTRACT: This article focuses on new regulation for teaching training policies in Argentina. It is part of the research project accredited by ANPCyT, which analyses the private institutes for teaching training (ISFD) in Buenos Aires province. We take the new research function that institutes and teachers must assume as part of their roles. This new research activity generates also new problems for those institutions, which traditionally did not have it because their main task was focused on teaching activities not research. Taking into account the current national and provincial policies that promote to continuous teaching training and professionalization, we believe that the inclusion of research tasks into the ISFD constitutes a new strategy for formal education regulation. Institutional and material conditions have not been previously modified by the State in order to create the necessary conditions to implement these regulation requirements.

KEY WORDS: Research - Teaching Training - Teaching Profession.

Guillermo Ruiz es Doctor en Educación (UBA), Master of Arts in Education (Universidad de California, Los Angeles, EE.UU.), Profesor Titular Regular de Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino (Facultad de Psicología, UBA) y de Teoría y Política Educacional (Facultad de Derecho, UBA). Director del Proyecto PICTO Educación 36488 con sede en el Instituto de Investigaciones en Psicología (UBA).

Claudia Muiños es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. APT regular de la cátedra de Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino, Facultad de Psicología (UBA) e Investigadora Responsable del Proyecto PICTO Educación 36488 con sede en el Instituto de Investigaciones en Psicología (UBA).

María Ruiz es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. APT regular de la cátedra de Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino, Facultad de Psicología (UBA) e Investigadora Responsable del Proyecto PICTO Educación 36488 con sede en el Instituto de Investigaciones en Psicología (UBA).

1. Introducción

Durante las últimas dos décadas una serie de normativas ha modificado la regulación de la formación docente la cual, a su vez, se constituyó en uno de los ejes centrales de la transformación del sistema educativo a partir de los cambios derivados de la Ley Federal de Educación. La incorporación de las tareas de investigación, entre otras, fue una de las nuevas funciones que tanto los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) como sus profesores debían asumir. Los primeros, como una forma de acreditación; los segundos, como una nueva actividad a desempeñar dentro de su rol en el nivel terciario. Es así que podemos identificar a partir de la década de 1990 una serie de documentos y resoluciones del entonces Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) que estableció los requerimientos para que se llevara adelante la transformación institucional y curricular tendente a la inclusión de la investigación dentro de los ISFD.

A los fines de nuestro artículo, se analizarán las regulaciones de la provincia de Buenos Aires y en especial las que surgieron de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP) para la reglamentación de las actividades de los establecimientos de formación docente de este sector. Consideramos la normativa para los ISFD de la provincia de Buenos Aires desde la nueva función de investigación que deben asumir los institutos y sus docentes. La regulación de esta nueva actividad plantea a los ISFD problemas que tradicionalmente no habían tenido ya que su tarea primordial se centraba en la enseñanza. Para comprender cómo se inscribe la nueva demanda de investigación como función de los ISFD en la provincia de Buenos Aires, comenzamos con una breve descripción del marco político educativo que dio lugar, entre otras, a esta nueva tarea institucional. Luego se presentan dos proyectos de transformación de la formación docente, se hace hincapié en la propuesta sobre la inclusión de la investigación, como antecedentes que dejaron huellas en las decisiones de reforma de la formación de docentes. Se analizan las resoluciones fundamentales que reglamentaron las tareas de investigación para la provincia, para concluir con el concepto de investigación que se desprende de dichas normativas. A partir de este recorrido, y luego de establecer una posición sobre lo que podría ser la investigación en este nivel, se tratará que el lector reflexione sobre los posibles impactos que los cambios introducidos pueden generar en los destinatarios. Estos se han transformado en los responsables de llevar a la práctica una nueva tarea a pesar de que las condiciones laborales y formativas no resultan las más apropiadas para el desarrollo de tareas de investigación científica dentro de los ISFD.

2. El marco político educativo: la reforma de la formación docente

En las últimas décadas, y en convergencia con los procesos ocurridos en otros países, la Argentina implementó reformas que tuvieron en la estructura académica y en la formación de los profesores dos de sus ejes de transformación. El punto de partida de estos cambios ha sido la transferencia de los servicios educativos nacionales (escuelas de nivel medio e instituciones de nivel superior no universitario de formación docente, técnica y artística) a las jurisdicciones durante el período 1992-1994 (a partir de la promulgación de la Ley 24.049 en 1992).¹ En 1993 con la sanción de la Ley 24.195 se ratificó la organización institucional descentralizada y se modificó la estructura académica.² La extensión del rango de obligatoriedad a diez años, la reorganización de los niveles de escolaridad, la instauración del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, la capacitación de los docentes en servicio, la renovación curricular para todos los niveles, incluida la modificación curricular de la formación docente y la definitiva provincialización de los servicios educativos fueron las principales acciones de aquella reforma. A partir de ese momento la función del Ministerio de Educación de la Nación se orientó a la coordinación de la política educativa nacional. Así, la implementación de la reforma requería acuerdos con las provincias, los que se llevaron a cabo en el seno del entonces Consejo Federal de Cultura y Educación compuesto por los Ministros o Secretarios de Educación de todas las jurisdicciones y tres integrantes del Consejo de Universidades, presidido por el Ministro de Educación Nacional.

Uno de los aspectos a concertar fue la reforma curricular. El Ministerio y el CFCyE establecieron los contenidos básicos comunes (CBC) para todos los niveles, ciclos y regímenes especiales de la enseñanza, incluyendo la

1 La matrícula del nivel superior no universitario antes de la sanción de la Ley 24.049 (203.336 estudiantes, dato que incluía la formación docente, la técnica y la artística) se distribuía de forma prácticamente equivalente entre la oferta nacional (que representaba el 32,5% del total de este nivel), la provincial (37,8%) y la de gestión privada (29,7%) que en su mayoría era regulada y subsidiada por el Estado nacional a través de la Superintendencia Nacional de Educación Privada. Sin embargo, la distribución de la matrícula era diferencial según las jurisdicciones. La provincia de Buenos Aires (cuya matrícula de este nivel y sector ascendía a 68.637 alumnos, lo cual representaba el 33,8% del total de este nivel en el plano nacional) tenía la mayoría de sus estudiantes del nivel superior no universitario en instituciones provinciales (59,3%), luego estaba el grupo que estudiaba en instituciones privadas (22,9%) y en tercer lugar aquellos que asistían a instituciones nacionales (17,7%). La matrícula bonaerense correspondiente a instituciones terciarias nacionales representaba el 18,4% del total de la matrícula nacional del nivel superior no universitario (Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del Centro Nacional de Estadísticas de Educación, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1988).

2 La Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, legisló por primera vez en nuestro país la totalidad del sistema educativo nacional. Se trató de una ley marco que estableció definiciones generales para su posterior especificación y puesta en marcha a través de resoluciones emanadas del CFCyE. Fue derogada en 2006 y reemplazada por la actual Ley de Educación Nacional.

formación docente. En base a los CBC las autoridades de las jurisdicciones debían elaborar sus diseños curriculares. A su vez, la Ley 24.521 (de Educación Superior, sancionada en 1995) estableció que las carreras que pudieran comprometer, entre otras cosas, la “formación de los habitantes” deberían respetar una carga horaria mínima y tener en cuenta los Contenidos Curriculares Básicos (CCB), fijados por el Ministerio de Cultura y Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades. Según este marco normativo de los ‘90, el Ministerio debería haber concertado con otros organismos de coordinación los contenidos mínimos para las carreras docentes, tanto en el nivel de educación superior no universitario como en el universitario.

A fines de 2006 el Congreso sancionó la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) que derogó la Ley Federal de Educación e inició una nueva reforma educativa que se centró en la modificación de la estructura académica y de las políticas de formación docente para otorgar mayor homogeneidad a la alta diferenciación educativa del sistema nacional de educación. El Ministerio de Educación de la Nación presentó en marzo de 2007 el Plan Nacional de Formación Docente, a través de un documento de difusión. Entre las cuestiones que figuraban dentro de dicho Plan se encontraban las estrategias previstas para mediano plazo (2007-2010). Dentro del área de *desarrollo institucional* de este Plan, se detectaba como “problema N° 8: la necesidad de promover la investigación y experimentación pedagógica para el mejoramiento de las prácticas docentes”.

La provincia de Buenos Aires, por su parte, sancionó dos leyes de reformas educativas en el lapso de trece años. En 1994 promulgó la Ley 11.612 que tuvo varias reglamentaciones, y en 2007 la derogó e inició un nuevo período de reforma de su sistema educativo a través de la Ley 13.688.³ En ambos casos estas leyes encuadraron las reformas educativas que llevó adelante la provincia de acuerdo con la normativa nacional de las reformas de los años 1993 y 2006.⁴

Ahora bien, se puede pensar que estas políticas educativas de transformación, tanto de la formación docente inicial y continua como de las instituciones formadoras, se erigieron sobre un discurso de profesionalización y jerarquización de las funciones de los docentes para el mejoramiento de la

3 En ninguna de las dos leyes provinciales (1994 y 2007) existen disposiciones específicas para diferenciar dentro del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires la educación privada, al menos en el nivel superior. De todos formas es destacable la gran cantidad de artículos relativos a la educación “de gestión privada” que contiene la ley sancionada en 2007 (artículos 128 a 146, inclusive).

4 Aquí cabría cuestionar esta recurrencia de reformas educativas globales. Su cercanía temporal apenas afecta el núcleo básico de la acción educativa formal (las acciones y actividades institucionales y sistémicas de la educación formal y las prácticas de enseñanza prevalecientes en las instituciones). Por ello es que las políticas de cambio propuestas *nunca alcanzan a reformar* ese núcleo duro de la acción educativa ya que no presentan una perspectiva histórica ni tampoco un planteo que atravesase el sistema desde su base misma: el aula y las instituciones educativas.

calidad del conjunto del sistema educativo. Myriam Southwell, al respecto, señala que "las prescripciones de políticas docentes intentaron fijar la idea del ser docente a determinados sentidos y de esta forma modelaron fuertemente los aspectos normativos y organizativos de formación que se propuso para el sector (...) la noción de profesionalización docente se ubica en este horizonte discursivo como el significante mediante el cual se pretendió interpelar a los docentes en el marco de las reformas educativas" (Southwell, 2007: 264). Desde esta retórica de la profesionalización y autonomía docente, podemos entender las tareas de investigación (incorporadas desde las distintas resoluciones entendidas como estrategias de regulación del trabajo docente) como parte de las aptitudes necesarias para desempeñar la actividad docente. Sin embargo, para que la profesionalización sea efectiva, es necesario promover un sentido transformador de la propia situación docente (Stenhouse, 1981). Pensamos junto con Stenhouse que la profesionalización docente supone tanto el dominio del campo de investigación por parte del profesor cuanto una enseñanza basada en la investigación. Ello le posibilitaría al docente ser artífice de la realización del currículum. Según este autor, a través del desarrollo de estos aspectos podría cambiarse la imagen que el docente tiene de sí mismo y de sus condiciones laborales. De acuerdo con los objetivos de nuestro trabajo, aquí resulta importante diferenciar entre: 1) la actividad de investigación en el trabajo pedagógico de los profesores de los ISFD, y 2) la enseñanza basada en la investigación como enfoque desarrollado por los docentes de las instituciones formadoras o bien de las de los otros niveles del sistema educativo.⁵ Nos concentraremos en la primera de las dimensiones de análisis por dos razones. Una, porque ha sido objeto de regulación por parte de la reforma iniciada con la Ley Federal de Educación y continuada luego de su derogación por medio de la Ley de Educación Nacional, tanto en el plano nacional como en el de la provincia de Buenos Aires. Otra, debido a que la introducción de esta actividad dentro de los ISFD genera necesidades formativas, en lo que atañe a la lógica de la investigación, para los profesores que ejercen la docencia en estas instituciones.

3. La investigación en los institutos formadores: antecedentes previos a la década de 1990 y continuidades ulteriores

En los años previos a la sanción de la Ley Federal de Educación se pusieron en práctica varios proyectos que apuntaban a lograr una transformación

5 A la segunda Stenhouse la define como una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica. Si hablamos de capacidades por parte de los profesores a la hora de adoptar una actitud investigadora con respecto a su propio modo de enseñar, debemos pensar en un modelo de enseñanza basado en la indagación y el descubrimiento. La investigación en la enseñanza requiere técnicas especiales y una competencia que, en el caso argentino, solo parece ser fomentada, hasta el momento, en la educación universitaria.

curricular e institucional, e implantar un nuevo concepto de la formación docente. Como antecedentes a destacar respecto de intentos de transformación de la formación docente que hayan contemplado la investigación, se pueden mencionar dos proyectos de efímera duración pero que dejaron sus huellas en posteriores decisiones. Por un lado, el proyecto del currículo para Maestros de Enseñanza Básica (MEB), organizado entre 1987 y 1989, que reemplazó el plan de estudios de "Profesores para la Enseñanza Primaria" (PEP) instituido en 1973 y, por otro, el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), organizado entre 1990 y 1992.⁶ El PTFD abarcó la formación docente para todos los niveles del sistema educativo y abordó el tema de la investigación como una de las funciones de la institución formadora; por su parte el MEB, que solo concentró sus acciones para la formación del magisterio para la escuela primaria, en su propuesta le otorgó al maestro la función de "docente-investigador".⁷ Ambos proyectos toman como un eje importante para la formación docente la integración de la teoría y la práctica, y la transformación de esta última. Al respecto se destaca: "(...) El perfil profesional exige del maestro que esté preparado para practicar la teoría y teorizar sobre la práctica (...) Todo ello permite perfilar un maestro como investigador de las formas adecuadas para la transmisión y recreación de conocimientos, normas y valores. Si investiga estas formas no habrá peligro de que escinda su reflexión teórica de su práctica (Proyecto Multinacional de Educación Básica, OEA, 1991 citado en Davini, 1998).

Sobre la cuestión institucional en particular cabe destacar que el PTFD, que centró la formación del magisterio en el nivel superior de enseñanza, se planteó su organización departamental ampliando las funciones tradicionales de la institución. Promovía la organización de tres departamentos con diversas áreas en su interior: el Departamento de Formación de Grado, el de Extensión o Capacitación y el de Investigación Educativa, que se ocuparía de la sistematización y producción de conocimientos y experiencias pedagógicas. En cuanto al currículum, el PTFD lo organizó por módulos distribuidos en tres áreas: general, especializada y orientaciones, y guiado por tres líneas formativas: análisis de la realidad educativa, revisión de la experiencia formativa previa y capacitación para apropiarse críticamente del saber: qué se sabe, cómo se sabe y cómo se enseña lo que se sabe (*Zona Educativa*, 1996: 15).

6 Las experiencias del MEB y del PTFD alcanzaron a desarrollarse en solo 25 y 36 Escuelas Normales respectivamente, sobre un total de 183 instituciones de dependencia oficial (ex nacionales). Las restantes instituciones, tanto nacionales cuanto provinciales, no implementaron estas experiencias, lo que permitió el mantenimiento de las prácticas institucionales y del plan de estudios de 1973 (Davini, 1998).

7 La organización curricular del MEB contempló la residencia docente en tres campos de formación: la educación formal, la no formal y las investigaciones educativas, todo con un amplio sentido de la interdisciplinariedad. Su plan de estudio abarcaba los dos últimos años del Bachillerato de Orientación Pedagógica (BOP) y otros dos años del nivel superior (*Zona Educativa*, 1995).

La nueva estructura y las nuevas funciones asignadas a las instituciones respondían a la propuesta de *formación docente continua* y a su vez intentaban tener cierta correlación con las de las universidades. El modelo sería retomado en la reforma educativa que se inició en 1993 (Davini, 1998; Serra, 2004). Entre las distintas líneas de transformación del sistema educativo establecidas por la Ley 24.195, se destacaba la necesidad de la formación permanente de los docentes. Los acuerdos con el CFCyE dieron cuenta de esto reconociendo que la formación docente debía ser continua; en este sentido se creó la *Red Federal de Formación Docente Continua* para la capacitación de todos los docentes en servicio.⁸ El inciso G del artículo 53 de la ley establece que corresponde al Poder Ejecutivo Nacional “promover y organizar concertadamente en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del sistema educativo nacional”. En el nivel federal, además se consensuaron los nuevos contenidos de la formación de los docentes (CCB) y la reorganización de las instituciones formadoras y su articulación con la universidad o con los estudios de grado. La Red Federal se integró con las instituciones de formación docente; institutos de formación docente de grado provinciales (los “históricos” y recientemente descentralizados), universidades nacionales y privadas, centros de investigación pedagógica y de perfeccionamiento docente y organismos intergubernamentales e internacionales (Ruiz, 2005).

En el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua se propuso el desarrollo del componente de investigación. Las instituciones superiores de formación docente debían organizar acciones de capacitación para introducir a los docentes en el campo de la investigación educativa y, de esta forma, se sostenía que “la transformación educativa en marcha ressignifica la misión de los IFDC concediéndoles nuevas dimensiones a sus funciones, con el objeto de fortalecer el protagonismo y la participación docente como fundamento de la gestión educativa institucional” (*Zona Educativa*, 1995: 10).

4. El lugar para la investigación en los ISFD según la normativa provincial

A partir de 1994, el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires tuvo sucesivas reformas, que lo adecuaron a los cambios derivados de la política educativa nacional pero con matices particulares. La primera norma que inició acciones de reforma fue la Ley 11.612, de 1994. Tuvo varias

⁸ Bajo el concepto de formación continua se divide la formación docente en cuatro instancias: formación de grado, perfeccionamiento de los docentes en actividad, capacitación de graduados docentes para los nuevos roles profesionales y capacitación pedagógica de graduados no docentes (Resolución CFCyE N° 32/93).

reglamentaciones⁹ y fue derogada en 2007 por la Ley 13.688.¹⁰ Particularmente, unas de las funciones que establecía la normativa de 1994, para los institutos superiores de formación docente, eran las de *extensión e investigación*. Así, en su artículo 10 (sobre los objetivos de la educación superior), la Ley 11.612 establece la formación de “investigadores y administradores educativos”. A partir de esta ley se sucedió una serie de resoluciones y disposiciones que reglamentaron las funciones de extensión y de investigación para los Institutos del nivel. En este sentido, la Resolución N° 4.105/04,¹¹ emanada de la Dirección General de Cultura y Educación, se constituyó en la normativa principal, para la provincia de Buenos Aires, a partir de la cual se dictaminaron otras que aquí serán analizadas.

La Resolución N° 4.105/04 en sus artículos 2°, 3° y 4° se refiere a tres cuestiones fundamentales; una de ellas es la de promover en los institutos de nivel superior, incluidos los regulados por la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada, la formulación de proyectos en el marco de los “Programas Institucionales de Extensión y Promoción, Investigación y Desarrollo de la Educación”. La segunda cuestión hace referencia al establecimiento de las funciones de análisis y evaluación de los proyectos “que motivan la presente resolución” a cargo del Comité Evaluador¹² y en el artículo 4° se dispone que las Direcciones de Educación Superior, Artística y Provincial de Educación de Gestión Privada deben elaborar la normativa para la presentación de los proyectos institucionales. A su vez, en el anexo que

- 9 Entre las que se han destacado las siguientes de la DGCyE: Resolución N° 4.947/95: Implementación de los primeros años de cada ciclo de la Educación General Básica; Resolución N° 3.708/96: Implementación de la Reforma Implementación de los segundos años de cada ciclo de la Educación General Básica; Resolución N° 11.714/97: Implementación de la Reforma Implementación de los terceros años de cada ciclo de la Educación General Básica; Resolución N° 4.625/98: Implementación de la Reforma Implementación del Nivel Polimodal.
- 10 Según el artículo 56 de la ley actualmente vigente (Ley 13.688), el gobierno del sistema educativo provincial es responsabilidad del Poder Ejecutivo y se ejerce a través de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). Esta es instituida incluso por la Constitución de la Provincia de Buenos Aires (artículo 147) y posee autarquía administrativa, técnica y financiera, y puede actuar en el ámbito del derecho público y privado. A la vez la DGCyE posee una Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada dependiente de la Subsecretaría de Educación (artículo 133 de la Ley 13.688) responsable de supervisar y controlar a las instituciones privadas de todos los niveles del sistema provincial.
- 11 Fundamentada en la Resolución del CFCyE N° 63/97 (Acuerdo Serie A-14, Anexo 1) que establece las funciones fundamentales y articuladas entre sí de las Instituciones de Formación Docente Continua: formación docente inicial; capacitación, perfeccionamiento y actualización docente; promoción e investigación y desarrollo de la educación; determinación de los criterios del sistema de acreditación de las instituciones no universitarias de formación docente; introducción de las herramientas de la investigación en el análisis de las situaciones cotidianas de las escuelas y del diseño e implementación y evaluación de estrategias superadoras; establece como parámetro del sistema de acreditación la inclusión en la propuesta curricular de la formación en investigación.
- 12 En el anexo de la resolución aparecen los integrantes del Comité Evaluador: un representante de la Comisión de Diseños Curriculares del Consejo General de Cultura y Educación y uno por cada una de las siguientes direcciones: de Educación superior, de Educación Artística y provincial de Educación de Gestión Privada, de Currículo y Capacitación Educativa.

incluye, desarrolla lineamientos básicos sobre los modelos teóricos en que se sustenta la organización institucional por programas presentada como la modalidad para la promoción de las actividades de extensión, de investigación y de desarrollo en las instituciones del nivel.¹³ Esta misma resolución hace referencia, además a los objetivos de los programas, da una concepción sobre la función de cada uno de ellos y, en el caso particular del programa de investigación, ofrece orientaciones sobre cómo concretar esta función en los institutos. Respecto de estos lineamientos se puede determinar que, en consonancia con la Resolución del CFCyE N° 63/97, los proyectos de investigación que se presentasen debían estar orientados a indagar sobre cuestiones problemáticas cotidianas que afectasen a la escuela, con el objetivo de encontrar soluciones que aportaran mejoras a los procesos formativos que en ellas se desarrollan. También debían estar vinculados "con la transformación general del sistema".

Ese mismo año 2004, por medio de la Resolución N° 3.121, se pautó la estructura de la *cátedra en educación en la mejora de la gestión* en tanto posibilitaba, entre otras cosas, concretar en las aulas el Proyecto Curricular Institucional (PCI), y adjudicaba las funciones que debían cumplir sus integrantes. Entre los propósitos a promover, se encontraba el fortalecimiento de las actividades de formación, de investigación y de extensión de los institutos superiores. Para la puesta en práctica de dichos propósitos, al año siguiente, la Disposición N° 30¹⁴ (emanada de la Directora de Educación Superior) estableció los tópicos que deberían consignar los proyectos de cátedra a ser presentados por los docentes que se desempeñasen en el nivel.¹⁵ Se establecía que debían "cumplir una importante función institucional de contenidos; acordar metodologías de trabajo y criterios de evaluación y disponer de un documento que acredite los aprendizajes de los alumnos y dé coherencia a los aspectos técnico administrativos ante

-
- 13 Menciona como modelo teórico en el cual se encuadra la organización institucional por "programas" el modelo de gestión, que a su vez proviene de la planificación estratégica.
- 14 La Disposición N° 30/05 se aprueba sobre la base de la Resolución 3.121/04 que en su artículo 1° define la estructura de la cátedra en las carreras de formación docente del nivel superior, además establece los propósitos de la cátedra en los institutos superiores, su constitución y las funciones y responsabilidades del profesor responsable de la cátedra y de los ayudantes. Consigna que "los proyectos de cátedra permiten a los docentes organizar sus tareas de enseñanza, realizar las previsiones necesarias que aseguren una articulación racional de los distintos componentes del proceso didáctico, posibilitando también la evaluación de su propio desempeño y constituyendo el mismo un documento que permita realizar una confrontación entre lo previsto y lo alcanzado" y que permiten a los estudiantes "organizar sus tiempos respecto al estudio, conocer las particularidades del espacio curricular en relación con la cursada, los contenidos y la metodología, así como conocer los instrumentos y los criterios con los que se evaluarán sus procesos de aprendizaje".
- 15 Los puntos que debe contener el proyecto de cátedra son: 1) encabezamiento (datos identificatorios del ISFD y/o Técnica), 2) Funciones de la cátedra, 3) Fundamentación, 4) Expectativas de logro, 5) Propósitos del docente, 6) Encuadre metodológico, 7) Recursos, 8) Contenidos, 9) Bibliografía, 10) Presupuesto de tiempo, 11) Articulación con el espacio de la práctica docente o con la práctica instrumental y experiencia laboral.

solicitudes de equivalencias o eventuales pases a otras instituciones". En el anexo de la disposición se adjuntaba el modelo con los ítems que tenía que respetar el docente al planificar su proyecto de cátedra.¹⁶ En el punto 2, "Funciones de la Cátedra", se solicitaba la especificación de las tareas que desarrollarían los integrantes de la cátedra y la explicitación de las acciones que implementarían para fortalecer las actividades de formación, de investigación y de extensión. A través de esta disposición se estaría incorporando un nivel de concreción más específico de la tarea de investigación al "añadirla" dentro de la planificación, como una actividad pedagógica más del docente, a la par de la actividad de enseñanza.

A los fines de dar curso a las tareas de investigación impulsadas desde la Resolución N° 4.105/04, la Disposición N° 199 de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (del 16 de mayo de 2005) tuvo como objetivo establecer las pautas para que los ISFD y de Formación Técnica dependientes de dicha Dirección, presentaran proyectos para llevar adelante acciones de extensión y de investigación y desarrollo. En el anexo de la disposición aparece además, el **concepto de investigación** que se define como "una de las funciones de los institutos, se constituye al igual que la formación de grado en un eslabón más de la producción, desarrollo de saberes y competencias destinados a reforzar el lugar estratégico de la educación superior. Es necesario promover el establecimiento de un vínculo con el conocimiento que busque problematizar más que normalizar, esto es generar investigación en las instituciones". Con la finalidad de cumplir con este objetivo, se destaca la necesidad de buscar formas de trabajo conjunto conformado por equipos docentes, universidades, organizaciones sociales y comunitarias, centros de documentación de todo tipo e instituciones superiores "con el fin de potenciar el impacto de los saberes acumulados". Esta resolución remarca la importancia del trabajo en equipo para concretar actividades de investigación y la necesidad de la vinculación de los ISFD con otro tipo de instituciones, entre ellas las universidades, pero no se aclaran los mecanismos para concretar este tipo de intercambio.

En el reglamento marco para los Institutos de Educación Superior de Formación Docente, Técnica y Artística no universitarios dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia, aprobado por Resolución N° 2.383 (del 6 de julio de 2005), aparece puntualmente el tema de la investigación.¹⁷ Se la especifica como una de las funciones de

16 Las pautas para la presentación de proyectos deben incluir los siguientes puntos: Protocolo (datos de la institución responsable del proyecto), datos académicos de la Institución, datos identificatorios del proyecto, síntesis del diseño de investigación y desarrollo, recursos disponibles en la Institución, participantes, datos personales, formación académica del director del proyecto, del codirector y de los integrantes del equipo, formato de la presentación de los proyectos.

17 La Resolución N° 2.383/05 destaca antes de su articulado que durante los ciclos lectivos 2002, 2003 y 2004 se desarrollaron distintas acciones tendientes a lograr una "construcción participativa del Reglamento de los Institutos Superiores".

los institutos superiores de educación al mencionar que deben “promover el desarrollo de investigaciones y de experiencias innovadoras” (capítulo II, artículo 3 inciso d). Además, dentro del apartado referido al ámbito técnico-pedagógico, se determina como una función del Jefe de Área la de “promover actividades de investigación, extensión cultural y actualización profesional para docentes, alumnos y egresados” (capítulo VIII, artículo 23 inciso f). Por otro lado, en el artículo 44 del capítulo sobre las articulaciones y convenios, aparece nuevamente lo que ya se había establecido en la Disposición N° 199 en cuanto a la necesidad de vinculación de los docentes con otras instituciones para cumplir con la nueva tarea asignada.

Otra resolución que se dictó en el marco de la N° 4.105/04, fue la N° 3.769/06. Su objetivo fue aprobar los proyectos de investigación presentados por los institutos dependientes de la DIPREGEP (en la que se anexaban los nombres de los 44 proyectos de investigación que habían sido analizados, evaluados y aprobados por el Comité Evaluador). En las consideraciones previas de la resolución se reitera que las acciones de investigación en los ISFD es un objetivo deseable porque “favorecerá el mejoramiento de la calidad educativa y la eficacia de las acciones institucionales, al tiempo que impactará positivamente en los procesos de acreditación institucional”.

Una lectura sobre el tipo de propuestas aprobadas en el marco establecido por las Resoluciones N° 3.809/06 y N° 3.769/06 permite identificar el interés por áreas temáticas diversas, principalmente vinculadas con los determinantes del aprendizaje desde los aspectos relacionados con lo metodológico-didáctico (didácticas especiales, el uso de las tecnologías de la comunicación, la utilización de actividades experimentales para el mejoramiento de las clases de ciencias, entre otras) y con los determinantes sociales del aprendizaje (el aprendizaje en contextos de riesgo, éxito y fracaso escolar desde una mirada social, intercambio de experiencias educativas en contextos de alto riesgo social, por citar algunos ejemplos).

Algunos de los proyectos aprobados remiten desde su enunciación a lo *zonal*, al contemplar necesidades barriales específicas tales como apoyo escolar a los niños del barrio, títeres, proyecto biblioteca y recreación. Otros incorporan al adulto como sujeto de aprendizaje; algunos abordan temas tales como: primeros auxilios, formación de voluntarios, arquitectura, seguridad, protocolo en educación. Uno solo proyecto (de extensión), hace referencia al tema de la investigación y corresponde a un Instituto Superior de Profesorado de La Plata. Por otra parte, podría pensarse que la mayoría de los proyectos descriptos estaría cumplimentando lo establecido en la Ley 24.521 cuando, en su capítulo 2, artículo 17 inciso b, refiere a propiciar la formación de carácter instrumental en distintas áreas y vincularla a la vida cultural, productiva local y regional.

Si analizamos los proyectos de investigación presentados por los institutos de formación docente y técnica (aprobados por las resoluciones

mencionadas, N° 3.809/06 y N° 3.769/06) se observa que algunos de los temas remiten a cuestiones vinculadas con “pensar el rol docente desde la formación” y con las “motivaciones y modos de estudio de los alumnos de los profesorados de educación inicial, EGB1 y EGB2”. Otros proyectos se orientan a la “formación lectora”, ya sea en bibliotecas escolares como en el ámbito del aula (el uso del lenguaje en la resolución de problemas matemáticos, por ejemplo). Hay uno que toma el “empleo de los medios de comunicación en la EGB” y otro “el teatro como espacio curricular en la formación educativa del alumno de la EGB”.

De acuerdo con la cantidad de proyectos de extensión y de investigación aprobados (45 del primero y 9 del segundo) resulta significativa la diferencia a favor de los primeros. Podríamos interrogarnos si el bajo número de proyectos de investigación tiene relación con la poca convocatoria de los docentes (a través de los Institutos de Formación) o con aspectos formales de los proyectos presentados no respetados para su aprobación. Se puede interpretar también que esta escasa repercusión puede estar asociada con varias razones que pueden abarcar desde cuestiones de índole comunicativa (falta de circulación de la información para la elaboración y presentación de los proyectos al interior de las instituciones formadoras) hasta razones de índole formativa que se relacionan con la escasa preparación de los docentes en las tareas de investigación científica que conlleva a que los educadores no se sientan capacitados para responder a este tipo de demandas y que a su vez no dispongan de espacio y tiempo reconocidos para ejercer esta nueva función.

Durante el mismo año, se dio a conocer un Memorando, el 22 de noviembre de 2006, de la Dirección de Educación Superior para información de DIPREGEP. En el marco del proceso de redefinición curricular para la formación docente, se quería “informar los avances producidos como insumo fundamental del Anteproyecto definitivo”. A través de ese documento se presentó una síntesis realizada por los Consejos Regionales de Directores donde hay referencias a la investigación. Por ejemplo, en el “Espacio de Orientación” se proponen talleres optativos, entre ellos sobre investigación; en el espacio de “Práctica docente”: creación de talleres de sustento de la práctica docente, como por ejemplo de investigación-acción o Metodología y técnicas de la investigación. Para el espacio de “Definición Institucional” se proponen talleres, seminarios optativos y/o obligatorios, cuatrimestrales y/o anuales que contengan temáticas sobre investigación-acción; metodología de la investigación con propuestas de trabajo de campo sobre situaciones observadas. En el cuadro síntesis que se presenta, en el ítem “Para qué formamos docentes” aparece como respuesta para recuperar la dimensión investigativa de la propia praxis y en el ítem “Perfil docente” hay una referencia a la necesidad de realizar una crítica y revisión de sus prácticas. La presentación de proyectos de investigación por parte de los docentes de los ISFD es una actividad que

tuvo continuidad durante 2007 (luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional). La Resolución N° 56/07 de la DIPREGEP, correspondiente al calendario de actividades docentes 2007, bajo el título de "Acciones", confirmó este tipo de tarea para los ISFD. Allí se dispone que estos "deberán presentar y elevar proyectos especiales (extensión-investigación) para su evaluación en el Consejo General de Cultura y Educación".

Finalmente, en el plano nacional podemos destacar una de las últimas resoluciones del Consejo Federal de Educación, de 2007 (N° 30/07), la cual amplía las funciones del sistema de formación docente. Específicamente en relación con las tareas de investigación, establece que ella tendrá que estar vinculada con temas tales como enseñanza, trabajo docente y formación docente (artículo 2°, inciso c).

Del conjunto de las normativas hasta aquí analizadas se desprenden dos cuestiones fundamentales en torno a la actividad de la investigación en los institutos superiores de formación docente. Por un lado, a través de la normativa se interpela directamente a los docentes pertenecientes a los institutos para que incorporen en sus prácticas, a la par de las actividades de enseñanza, tareas de extensión, desarrollo e investigación. Por otro lado, aparece la investigación como uno de los requisitos de evaluación para que las instituciones formadoras obtengan la acreditación necesaria para continuar cumpliendo sus funciones.

Ahora bien, teniendo en cuenta que históricamente los institutos de formación docente no han tenido dentro de sus funciones la investigación, se torna imprescindible acompañar las *exigencias normativas* con medidas de carácter sistemático que posibiliten concretarlas. En la normativa examinada no se refleja ninguna política gubernamental que contribuya a que los actores en cuestión puedan ir incorporando paulatinamente las nuevas actividades requeridas. Subyace la idea de que son los propios institutos y los docentes quienes deberán buscar los medios para cumplir con tal función. Sirvent al respecto señala que este tipo de implementaciones normativas "por decreto esconde problemáticas y prácticas de 'obligar a investigar' en un contexto donde el protagonismo del docente es mínimo y prima la llamada 'bajada de línea', la imposición de la investigación en 'arenas' institucionales donde predomina una relación de poder caracterizada por la amenaza al no cumplimiento de una orden. Los espacios institucionales donde estos mecanismos de poder generan un clima de miedo y de temor no son posibilitadores de los ámbitos de libertad necesarios para el desarrollo del espíritu cuestionador y problematizador propio de la actividad de investigación" (citado en Cardelli y Duhalde 2003: 51). Entonces, si no existe repercusión de las exigencias normativas sobre las tareas de investigación, ni en la promoción del docente, ni en las mejoras de las condiciones de trabajo, el impacto de estas medidas solo parece depender del carácter voluntario de los actores interpelados: los docentes de los ISFD.

5. La investigación en los ISFD según la normativa: posibles implicancias

A partir de la normativa analizada se evidencian escasas referencias a la concepción de investigación que esta sustenta, menos aun a los posibles enfoques que se podrían promover ni tampoco a las finalidades que se deberían perseguir desde los ISFD con este tipo de actividades de investigación. Lo que ciertamente sobresale en la normativa provincial es que esta nueva función aparece asociada básicamente con las "problemáticas cotidianas que afectan a la escuela". Sin embargo, esta definición que brinda la normativa resulta general ya que, en virtud de ella, muchas cuestiones podrían llegar a ser objeto de investigación por parte de los institutos. En primera instancia, se podría conjeturar que las tareas de investigación que se proponga un ISFD se deberían vincular con indagaciones derivadas del trabajo didáctico o pedagógico, o con el desarrollo curricular que se da en las instituciones educativas o con los procesos de enseñanza involucrados, entre otras cuestiones. Es decir, se estaría haciendo referencia al desarrollo de proyectos de investigación que se nutrirían de la práctica pedagógica cotidiana. Asimismo, las acciones de investigación podrían abarcar también áreas temáticas sobre la *gestión de los institutos* con la finalidad de que provean información para la toma de decisiones en los diferentes ámbitos de conducción de las ISFD.

Por otra parte, la realidad de las escuelas cercanas al radio de las instituciones formadoras se podría transformar en una tercera línea para orientar el desarrollo de la investigación, a través de la identificación y estudio de cuestiones problemáticas para sugerir estrategias que permitan superar los problemas relevados. En relación con esto último, y teniendo en cuenta la Resolución N° 116/99 del CFCyE, que aprobó las pautas para la implementación de la función de investigación, ampliatorias del Documento A-14, se ubicó (pero según la normativa nacional) a los institutos de formación docente como "referentes en la comunidad para brindar asistencia técnica, orientación y acompañamiento a las instituciones educativas que así lo requieran". Para esto los ISFD debían "ser ámbitos abiertos, dispuestos a recibir y elaborar lo que aportan las instituciones de su entorno".

Cabe destacar que esta última acepción de investigación no resulta novedosa. Es más, se puede mencionar como un posible antecedente los términos del debate acontecido durante el Congreso Pedagógico Nacional de la década de 1980. En aquel se revalorizó la tarea de investigación más allá de los centros académicos especializados en el tema y como una actividad del docente de reflexión sobre su práctica. Se promovía darle prioridad a la investigación pedagógica en el aula y en las instituciones escolares ya que se la concebía imbricada con la práctica social. "En este sentido, el docente y la escuela pueden y deben hacer investigación permanentemente, no con

la concepción teórica clásica, sino con otra concepción: aquella que implica que por la reflexión sobre la práctica es posible transformar la tarea” (Aguerrondo, 1988: 132). Esta concepción de la tarea de investigación asociada con la *práctica educativa cotidiana*, con la finalidad de transformar y mejorar la tarea, responde a un determinado enfoque de investigación educativa,¹⁸ que se extendió en nuestro país y en la región a partir de la década de 1980. Dicho enfoque supone un proceso indagativo centrado en la educación y “encaminado a analizar situaciones educativas y/o sociales problemáticas, a formularlas, interpretarlas, comprenderlas para transformar la teoría y la práctica educativa y su repercusión en el ámbito social” (Imbernón *et. al.*, 2008: 21).

Cabe preguntarse entonces, más allá de las condiciones laborales necesarias para llevar a cabo esta actividad de investigación, si los docentes de los ISFD están capacitados para encarar dicha actividad (planteada como obligatoria por las normas) desde este tipo de enfoque interpretativo que conduzca a una mejora y transformación de las prácticas. Alberto Revenga Ortega señala al respecto que: “...no es fácil encontrarle un sentido a la investigación en el aula, ni en cualquier tipo de problemática relacionada con el mundo de la educación. Cuando no se ha creado un lugar para la sensibilidad hacia este orden de la realidad y sus problemas, es muy difícil apreciar la existencia, la importancia y el significado de lo que ocurre (...) la tendencia habitual de las prácticas se limita a una repetición de lo visto y oído” (Revenga Ortega, 2008: 74). Consecuentemente, si durante el desarrollo profesional de los docentes de los ISFD no se contemplan instancias formativas que promuevan una actitud investigadora (en los profesores de los terciarios), esta seguirá siendo una competencia ausente desde el punto de vista fáctico y ello redundará negativamente en las actividades de investigación que lleven adelante los ISFD.

6. ¿Cómo podría desarrollarse la investigación en los ISFD?

Creemos que podría resultar útil concluir este trabajo a partir de la elucidación de algunos supuestos y términos y el planteo de ciertos interrogantes. En primer lugar, se podría sostener que la investigación, como una función novedosa para los ISFD y sus docentes, puede constituir una tarea importante a efectos de modificar las prácticas educativas y a su vez jerarquizar la profesión del docente de los institutos terciarios ya que, al ampliar el abanico de saberes, fomentaría el “profesionalismo ampliado” (Stenhouse, 1981). Ello

18 Este enfoque de investigación también recibe distintas denominaciones: enfoque crítico, nueva sociología de la formación, sociopolítico, sociocrítico, posestructural, orientado a la acción, hacia la praxis, etc. Esta perspectiva es incompatible con la perspectiva técnica (denominada “cualitativa o empírico-analítica”) pero compatible con el enfoque interpretativo. Para ampliar este tema, véase el capítulo 3 de Imbernón, *op. cit.*

requeriría desde nuestro entender la promoción de un *carácter situacional dentro de la formación y del desarrollo docente* que tiene lugar en las instituciones terciarias. Este carácter situacional exige investigar desde la práctica, demanda del docente un tratamiento particularizado, que supone revisar su propio desarrollo profesional a fin de conseguir una perspectiva que no siempre es fácil de alcanzar. Sin embargo, si analizamos la lógica de la investigación científica, debemos tener presente que mucho de lo que acontece en el quehacer específicamente investigativo es de difícil transmisión. Por ende, para instalar esta tarea en los ISFD se necesitan no solo condiciones materiales laborales que la favorezcan sino también de un tiempo formativo destinado a los profesores de estas instituciones. Se debe considerar pues la demora cultural que implica la adquisición de los saberes necesarios para entender la dinámica de la investigación científica y llevarla a cabo con pertinencia en el plano educativo (Achilli 1994, citado en Cardelli y Duhalde, 2003).

Sin embargo, nos surgen ciertos interrogantes ya que interpretamos que muchas circunstancias conspiran contra la inclusión de las tareas de investigación (tal como aquí las definimos) en los ISFD si no se revisan algunas cuestiones propias de la formación en la lógica de la investigación científica. Entre ellas se pueden destacar, por ejemplo, ciertas dificultades, acerca de cómo problematizar aspectos del área de interés; la dificultad para interrogarse sobre lo *dado* y de realizar preguntas, cuando los docentes, dada las características de su formación inicial, han sido entrenados para responder más que para preguntar; a la hora de transformar el tema en objeto de estudio; la superación del aislamiento académico que viven los ISFD; la imposibilidad de realizar un proceso de autorreflexión que posibilite pensar y pensarse de modo de cultivar competencias necesarias para llevar a cabo las actividades de investigación.¹⁹

Un segundo grupo de interrogantes surge directamente del estudio realizado de las resoluciones nacionales y jurisdiccionales. Allí no hemos vislumbrado ninguna estrategia eficaz capaz de generar las condiciones necesarias para una real concreción de esta nueva exigencia para los ISFD. Creemos entonces que, si desde las políticas educativas nacionales o provinciales no se dan las condiciones materiales (la investigación como una actividad rentada), institucionales (espacios y tiempos dedicados a la actividad de la investigación) y formativas (en los saberes propios de la lógica de la investigación científica), se corre el riesgo de que los institutos formadores incorporen las actividades requeridas como un mero acto administrativo y burocrático que garantice el proceso de acreditación de las instituciones.

19 En este escenario de redimensionamiento de las funciones de los ISFD y de los perfiles profesionales de sus docentes, surge, a los fines de la investigación en la que se inscribe el presente artículo, una línea de indagación derivada: el estudio de las concepciones pedagógicas (relativas a la investigación) que prevalecen dentro de los diseños curriculares de los institutos superiores de formación de los docentes.

Es más, resulta probable que los docentes interpreten las nuevas actividades como una sobrecarga de funciones, desvirtuando la lógica propia de la investigación. En tal sentido, el discurso de la profesionalización, sobre el cual se erigen estas reformas educativas, al ignorar las condiciones reales de trabajo docente, veladamente tendería a producir una descualificación, proletarización e intensificación del trabajo docente.

Ahora bien, si tratamos de elucidar qué lugar podría tener la investigación dentro de los institutos terciarios de formación docente, entendemos que el **concepto de desarrollo profesional docente** podría iluminar dicha definición. Este concepto, como tendencia dominante de las últimas décadas, trata de superar la escisión entre la formación inicial y continua, expresándose como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docente que comienza y atraviesa la misma formación. Precisamente la *idea de desarrollo* tiene una connotación de evolución y continuidad que supera el tradicional binomio formación inicial-perfeccionamiento (Imbernón, 2008; Marcelo, 2008). Diversos autores coinciden en concebir el desarrollo profesional docente como la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo al análisis de datos. Se concibe como el crecimiento profesional que un docente adquiere como resultado de su experiencia y de *analizar su propia práctica* de forma sistemática (individual y colectivamente) pero *siempre contextualizada* en su lugar de trabajo.

Esta perspectiva del desarrollo profesional docente incluye tareas propias de la investigación. Además, como supone la indagación de problemas acuciantes (que es necesario abordar con planes de intervención), requiere por ellos del trabajo colaborativo por parte de profesores y otros actores institucionales. Es así como la tarea de investigar adquiere modos particulares cuando está orientada a problemas concretos de las prácticas educativas, recupera los desarrollos de la investigación de tipo académica y los combina con los saberes docentes para definir líneas de acción que se propongan transformar las prácticas o alguna situación específica detectada como dificultad.

En suma, creemos que si los ISFD pudieran pensarse como un ámbito de aprendizaje no solo para estudiantes, sino también para profesores, entonces la investigación se podría constituir en una herramienta valiosa para emprender cooperativamente trabajos de desarrollo curricular que aportaran al conocimiento de la disciplina, al conocimiento sobre la enseñanza de estos contenidos y al conocimiento pedagógico contextualizado. Ello redundaría en la consecución de actividades de investigación que favorecerían la profesionalización del profesorado de los ISFD siempre y cuando el Estado genere las condiciones laborales que garanticen este desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (1988). *Una Nueva Educación para el nuevo país /2*. Buenos Aires, CEAL.
- Cardelli, J. y Duhalde M. (comps.) (2003). *Docentes que hacen investigación educativa. Tomo 2*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Davini, M. (1998). "El difícil tránsito de transformación de la formación del magisterio. Período 1984-1992", en *El currículum de formación del magisterio*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Imbernón, F.; Alonzo, M. J.; Arandía, M.; Cases, I.; Cordero, G.; Fernández Fernández I.; Revenga, A. y y Ruiz de Gauna, P. (2008). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona, Graó.
- Marcelo, C. (2008). "Desarrollo profesional y personal del docente", en De La Herrán Gascón, A., *Didáctica General*. Madrid, Mc Graw Hill.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1995). "La investigación en los Institutos de Formación Docente", en *Zona Educativa*. Año 3, N° 3. Buenos Aires
- (1996). "Las nuevas dimensiones de los IFD", en *Zona Educativa*. Año 4, N° 34. Buenos Aires.
- Ruiz, G. (2005). "Las políticas de formación docente en la Argentina. Una perspectiva histórica para analizar la situación vigente", en Cardinaux, N. et al. *De cursos y de formaciones docentes*. Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho (UBA).
- Serra, J. (2004). *El Campo de Capacitación Docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Southwell, M. (2007). "Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales", en *Historia de la Educación*, Anuario N° 8. Buenos Aires, Prometeo.
- Stenhouse, L. (1981). "El profesor como investigador", en *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata.

Normativa consultada

- Consejo Federal de Cultura y Educación. (1993). Resolución N° 32.
- (1997). Resolución N° 63.
- (1999). Resolución N° 116.
- (2004). Resolución N° 3.121/04.
- (2007). Resolución N° 30.
- Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires (2005). Disposición N° 47.

- (2004). Resolución N° 3.121.
- (2004). Resolución N° 3.769.
- (2004). Resolución N° 4.105.
- (2005). Disposición N° 30.
- (2005). Resolución N° 2.383.
- (2006). Resolución N° 3.769.
- (2006). Resolución N° 3.809.

Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada de la Provincia de Buenos Aires (2005). Disposición N° 199.

- (2006). Memorando 22/11.
- (2007). Resolución N° 56.

Ley de Educación Nacional, N° 26.206.

Ley de Educación Provincial, N° 11.612.

Ley de Educación Provincial, N° 13.688.

Ley de Educación Superior, N° 24.521.

Ley Federal de Educación, N° 24.195.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998: Resolución N° 2.540.

Fecha de recepción: noviembre de 2009.

Fecha de aceptación: junio de 2010.