

**CONSIDERACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE GOBIERNO EN
LOS ISFD DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. EL CASO DEL
INGRESO A LA CARRERA DOCENTE**

**CONSIDERATIONS ON GOVERNANCE PRACTICES IN ISFD IN THE
PROVINCE OF BUENOS AIRES. THE CASE OF ADMISSION INTO THE
TEACHING PROFESSION**

Cristian Lucero*

Este trabajo forma parte del proyecto de tesis doctoral del autor. Se propone vincular la normativa, que expresa una nueva concepción trayectoria formativa y de la conducción de las instituciones formadoras, con las prácticas de gobierno institucional (restringidas al ámbito del diseño e implementación del Taller de Ingreso en ISFD de la Pcia de Buenos Aires).

La concepción de trayectoria formativa responsabiliza a las instituciones formadoras del proceso de filiación institucional. A su vez entendemos que esto sucede en un contexto en el que se promueve una forma de gobierno basada en las habilidades de conducción de los equipos directivos.

Las prácticas de gobierno muestran la presencia de elementos vinculados al gerenciamiento y al auto-gobierno. Las instituciones se enfrentan a situaciones que tienen que ser resueltas de acuerdo a un supuesto marco de autonomía y democracia interna, pero que en las prácticas muestran escasos espacios de deliberación.

Para este trabajo se realizaron observaciones no participantes, entrevistas individuales y colectivas a profesores vinculados a los talleres de ingreso de los años 2012 y 2013 y exploración de la normativa vinculada al ingreso.

Formación docente – Práctica social – Gobierno institucional – Trayectoria
formativa – Autogobierno

* CONICET-IICE (UBA) / Universidad Nacional de Lomas de Zamora. CE: cristianlucero78@gmail.com

This work comprises of the doctoral thesis project of the author. One sets out to tie the norm, that expresses a new conception formative trajectory and of the conduction of the training institutions, with the practices of institutional government (restricted to the scope of the design and implementation of Entrance in ISFD of the Pcia of Buenos Aires). The conception of formative trajectory makes responsible to the training institutions of the process of institutional connection. We understand as well that this happens in a context in which a form of government is promoted based on the abilities of conduction of the directive equipment.

The government practices show the presence of tie elements the gerenciamiento and the self-government. The institutions face situations that they have to be solved according to an assumption frame of autonomy and internal democracy, but that in the practices shows little spaces of deliberation. For this paper nonparticipant observations were made, individual and collective interviews to tie professors to the factories of entrance of the years 2012 and 2013 and exploration of the tie norm to the entrance.

Social practical – Teacher trainnig – Government institucional – Formative career
– Self government

Sobre las prácticas, la subjetividad y el gobierno

Nos proponemos analizar las prácticas de gobierno en los institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires. Entendemos que la conducción de este tipo de organizaciones se desarrolla en una permanente tensión entre las regulaciones externas y las que produce ella misma. Las prácticas son, en este sentido un lugar privilegiado, porque se verifican en ellas la presencia de ambos tipos de regulaciones.

La educación institucionalizada (y su gobierno) es una práctica social y exige considerar su historicidad y los condicionantes de índole socio cultural. Es importante mantener cierto cuidado en este punto para no caer en miradas reduccionistas de la práctica que neutralicen el potencial transformador del concepto. Davini (2005:115) ha

advertido que las miradas sobre la práctica como “la realidad” desconocen el papel que juegan la subjetividad y los marcos interpretativos de los sujetos en la misma definición de esa “realidad”. Consideramos, entonces, a las prácticas de gobierno a partir de sus dos dimensiones: objetiva y subjetiva.

Realizar una indagación acerca de o sobre las prácticas es una tarea compleja. En este proyecto se las entiende vinculadas a los sujetos (en tanto constituidos y constituyentes por y de ellas) y a las condiciones en las que se desarrollan. La síntesis se produce porque que las condiciones objetivas son interiorizadas por los sujetos a través de la práctica. No se trata de un dualismo objeto-sujeto, sino una “encarnación” o “incorporación”. Por tanto, aquí no nos proponemos un estudio sobre la subjetividad. Sino que, por la manera en la que se entiende la subjetividad, sólo se accederá a una de sus dimensiones. Dimensión que está dada o se pone en juego en el ejercicio de las prácticas de gobierno.

Comprendemos las acciones y las decisiones tomadas como un efecto del conocimiento práctico del docente en el ejercicio del gobierno y no como la implementación de un instrumento teórico racionalizado o la puesta en juego de un paradigma deliberadamente definido. Dukuen nos recuerda que “la práctica –enmarcada en la intencionalidad operante en Merleau Ponty, y en el sentido práctico en Bourdieu– es prerreflexiva, no depende del pasaje por la reflexión para dotar de sentido al mundo” (2010:19).

En esta presentación desarrollaremos a modo de avance preliminar cómo aparecen expresadas las regulaciones externas en las prácticas de gobierno desarrolladas en el marco del proceso de construcción y ejecución del taller de ingreso (TI) destinado a los estudiantes a la carrera Profesorado en Educación Primaria.

Que es el taller de ingreso

El taller de ingreso es la modalidad más elegida por los ISFD para afrontar el ingreso de nuevos estudiantes, ya que la metodología de taller es sugerida pero no es una exigencia de la DES. La normativa respecto del ingreso permite que cada instituto decida las características y modalidad de su propio espacio de ingreso a la carrera, siempre que se encuentren en consonancia con la política de la jurisdicción: *“Los proyectos deberán respetar la política educativa de la Dirección de Educación Superior y los criterios que a continuación se detallan, independientemente de los formatos o*

modalidades adoptadas (Res. 4043-09). Observamos que la estructura de los talleres es la indicada en la Resolución 4020¹ y consiste, según cada institución, en la oferta de un curso breve que anticipa cuestiones relativas a la carrera y su elección, al rol docente o apunta a revisar aspectos de la formación académica del ingresante.

Los TI no forman parte de lo que puede denominarse “la gramática institucional”, pero se ubican en un espacio de continuidad con la misma y de reproducción de muchos de los elementos del formato tradicional de la formación docente. Autores como Tyack y Cuban; Dussel; Terigi; Diker, Pineau, Narodoswsky y Viñao Frago entre otros, han puesto de manifiesto ese conjunto de componentes o regularidades estables que configuran la forma escolar moderna y sobre la que se van produciendo y sedimentando, a su vez, la diversidad de las prácticas que se ponen en juego en las escuelas (en sentido amplio). Entre estos componentes o prácticas se encuentran:

(...) la organización del tiempo y del espacio escolar, las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela, la definición de las posiciones de saber y no saber, las formas de organización del conocimiento los fines de la enseñanza, las modalidades de evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes...” (Baquero, Diker, Frigerio, 2007: 8).

Junto a esto Viñao Frago (2002) agrega que la cultura escolar puede ser entendida como un “*sedimento configurado por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar*”. Son esos componentes, esas capas entremezcladas en las que se instituyen en los TI como dispositivos de ingreso en los ISFD.

No se trata de un mero espacio o de una actividad desagregada de lo que podríamos llamar la gramática, la cultura o el programa institucional de las instituciones educativas. En tanto dispositivo es estratégico y se inscribe en un juego de fuerzas, en un entramado configurado por relaciones de poder y tensiones, las cuales tienen su historia.

El TI hace hablar a la gramática de las instituciones formadoras de docentes y también pone en evidencia el desarrollo de nuevas estrategias de gobierno institucional. La cuestión de la filiación del estudiante puede ser comprendida como la responsabilización de las trayectorias estudiantiles adjudicada a las organizaciones. La

¹ RESOLUCIÓN N° 4026. (DGEyC Pcia de Bs.As) Anexo:1.

nueva gubernamentalidad (Grinberg 2006) genera que cada organización reponga aquello que la sociedad y el Estado no pueden hacer, al menos no como lo hacían tiempo atrás.

- Una manera distinta de pensar al estudiante y la regulación de la conducción de las instituciones

El “Ingreso” aparece como una expresión del proceso de incorporación de los nuevos, de aquellos que se incorporan a la vida institucional. Como tal ha cobrado importancia a lo largo de esta última década. Señala el Régimen Académico (p. 2): *“En este sentido la concepción de Ingreso, sustentada por la Jurisdicción, se diferencia de procesos meritocráticos anclados en paradigmas de corte positivista que han naturalizado las prácticas de la formación tanto docente como técnica (...)”*

Los TI no se desarrollan desprovistos de una regulación que en parte dirija su confección y desarrollo. En el Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional (2009) elaborado por el INFD se lee en el Eje: Trayectorias estudiantiles, lo siguiente:

“Se vincula con la definición de estrategias y promoción de condiciones que faciliten la consideración de las trayectorias formativas de los estudiantes como una cuestión de la institución formadora en su conjunto, en la cual el estudiante es el principal protagonista. (...). Se hace imprescindible contribuir a la autonomía estudiantil, a su integración social crítica, otorgándole centralidad a través de la activa participación grupal, institucional y comunitaria” (p. 5. Subrayado nuestro)

Esta preocupación nos habla de que la tarea de socialización en el nivel superior es un trabajo que debe realizarse y no suponerse hecho o “a priori” y que es el TI un espacio en el que se puede trabajar.

Lewkowicz (2002) nos dice que toda institución se sostiene sobre supuestos. Hubo un tiempo histórico, en que la distancia entre suposición y lo posible, era transitable, tolerable, posible. No parece ser nuestra situación. Hoy la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta, es abismal. Por su conformación misma, la institución no puede más que suponer el tipo subjetivo que la va a habitar, pero actualmente la lógica social no entrega esa materia humana en las condiciones supuestas por la Institución.

En parte, podría pensarse que este desplazamiento viene a ser atendido por los TI. En el formato escolar moderno “la experiencia de ser alumno estaba ligada a la sujeción de una serie de normas externas. Este escenario al verse trastocado produce

dispositivos que lejos de interrogar el formato en su conjunto, vienen a ocuparse de eso que no estaba contemplado en la figura del alumno: su subjetividad.

Los TI como constructores de condiciones institucionales podrían estar mostrando el vacío institucional y el movimiento de cambio necesario para acercarse institucionalmente a ese otro. Las instituciones tienen el desafío de responder tomando en cuenta las singularidades de los individuos habiendo sido pensada como sistema masivo.

Las subjetividades que desarrollan y se desarrollan en estas prácticas de gobierno se encuentran condicionadas por las regulaciones externas. Éstas consisten en la normativa y los lineamientos de corte teórico y/o procedimental. Consideramos que es saludable que los docentes y directivos de las instituciones formadoras asuman un compromiso con la formación de sus estudiantes. Sin embargo esto no debe hacer perder de vista cómo se instala la trayectoria formativa como concepto en los ISFD y de qué modo condiciona la conducta y los discursos de los sujetos hacia un modo particular de asumir al ingresante a la carrera docente.

La regulación externa nomina con toda claridad que la concepción de trayectorias formativas es la que debe pivotear las acciones y dispositivos que las organizaciones deben disponer para los estudiantes. Se ponderan, como asunto del ISFD, fortalecer la responsabilidad de los diferentes actores institucionales sobre las trayectorias de los estudiantes y la centralidad de contribuir con la autonomía estudiantil (Plan de fortalecimiento jurisdiccional).

Esta responsabilización de las organizaciones sobre la trayectoria de los estudiantes es acompañada por un modo particular de entender cómo se de administrar “puertas adentro”. Asistimos desde hace algunos años a diversos intentos por dotar a las instituciones de mayores espacios de decisión en sus proyectos. Estos intentos no siempre han redundado en una mayor autonomía para ellas. La posibilidad de decidir colectivamente, además de lleva a asumir las consecuencias de la elección, entra en contradicción con la matriz fundacional. En la educación pública el mandato se antepone al contrato (Perrenoud 2005), de manera que las instituciones presentan como rasgo fundacional la indiferenciación.² Muestra de ello es que puedan funcionar y que hayan funcionado sin proyecto propio.

² Perrenoud señala que el proyecto institucional ha sido en su origen una forma de disidencia, de resistencia con el poder organizador.

Señala Feldfeber (2007) que el modelo burócratico-profesional que prestó un servicio invalorable para la expansión del sistema de educación pública presenta ante los desafíos de la contemporaneidad limitaciones que exigen al gobierno del sistema buscar “nuevas modalidades de regulación”. Estas modalidades combinan formas de control “dirigidas al autocontrol” con mecanismos externos de regulación están en escasas condiciones de dar lugar a la demanda de construir a la escuela como un “espacio público de decisión colectiva en base a la igualdad y el respeto por la diversidad” (Barroso, 2005 en Feldfeber 2007)

El modo en que se desarrollan las prácticas de gobierno en los ISFD muestra que las discusiones colectivas en las que se debatan posiciones sobre la formación y el “ingreso inicial” no son un elemento central respecto de lo que efectivamente se pone en funcionamiento. No obstante, las regulaciones externas definen y prescriben un funcionamiento institucional democrático y participativo:

En cuanto al tipo de conducción, parece estar claro que la conducción democrática de una institución debe estar asegurada a través de la formalización de espacios de participación de los distintos actores de la misma. A la vez, la complejidad de la tarea de conducción de una institución superior que multiplique sus funciones, sus requerimientos de articulación con otras instituciones y que incremente sus márgenes de autonomía, exige la ampliación y complejización de sus órganos de conducción (RES CFE 30/07)

Desde la conducción del sub sistema formador se otorga el derecho y la obligación de la construcción de autonomía institucional con formalización de espacios de participación. Por su parte, no parece ser una demanda de los actores institucionales un incremento de los niveles de participación y democracia. Prevalció un modo de construcción y discusión en el que parecía que la decisión ya estaba tomada de antemano. Es ilustrativa de ello la discusión que tuvo lugar en uno de los grupos focales entre docentes:

-Prof.1: “Yo en lo personal me cuestiono cómo, tan pasivamente acatamos. Yo en este momento me pongo a pensar y digo, por qué no pensé un poquito, por qué no cuestioné, por qué dije, “ah, bueno”.

-Prof.2: Es así porque los directores de cada región apuestan a hacerlo de una forma.

-Prof.3: Yo le decía ayer a ella, y ahora hablando con ustedes me di cuenta que en realidad uno tampoco generó nada....

-Prof.4: Es una formalidad.

-Prof.2: Pero tampoco te ponés a pensar otra cosa.

-Prof.2: Perdón, nosotros trabajamos según la directiva de la autoridad.

-Prof.3: Hay algo que tenemos los docentes, es como que vamos, como que “nos llevan”, lo cuestiono totalmente.”(Entrevista grupal docente)

Gobierno y autogobierno

“El hombre más poderoso es el que es dueño de sí mismo”

(Séneca)

El modo en que se gobiernan las organizaciones muestra que el Estado les traslada a través de la normativa la responsabilidad de la democratización y cada organización la asume conforme a sus necesidades e idiosincrasia. En este sentido señala Grinberg:

Asistimos a la producción de estrategias que suponen grados de autonomización en las entidades de gobierno por medio, por ejemplo, de la responsabilización y el *empowerment*; ya no del Estado como agencia central sino, justamente, de sujetos individuales expresados tanto a nivel de las instituciones como de sus miembros. Una serie que se produce integrando responsabilidad, autonomía y elección como ejes del ejercicio de la libertad individual (Ob. Cit. p. 3).

Este tipo de libertad que parecería desorientar a los sujetos y dejarlos librados a sus elecciones personales y coyunturales es, al decir de Grinberg, no deben ser pensadas como una cuestión aislada o determinada individualmente por los sujetos sino como un

efecto de las políticas de gobierno. No se trata de un descuido o de un vacío de gobierno sino de una nueva dinámica en el gobierno de la conducta que tienen incidencia en la producción de subjetividades y en los dispositivos pedagógicos. Son nuevas tecnologías de poder.

En este contexto aparece destacado por los docentes la libertad para decidir y trabajar. Entendemos que aquí no se trata de una libertad vinculada con la autonomía sino con una confrontación con el hacer, decidir y tomar riesgos a solas: *“Libertad hubo. El criterio siempre que fuera un poco de teoría de repaso y un poco de actividad práctica, cada uno tenía libertad de armar el taller de acuerdo a su propio criterio”* (Entrevista a profesora).

Podríamos estar en presencia de una libertad que tiene más que ver con las *sociedades de gerenciamiento* que con una utilización de la autonomía puesta en función de una construcción colectiva determinada por objetivos deliberados: “el desafío está en los individuos, quienes deben hacer uso responsable de su autonomía, y por tanto de su ampliada capacidad para elegir, como ejercicio pleno de la libertad” (Grinberg Ob. Cit. P.4).

Caso cuando tratamos de indagar las causas por las que el taller de ingreso se desarrolla y organiza de la manera que observamos, las respuestas son variadas e imprecisas. En general apelan a un pasado y una historia institucional poco conocida pero muy efectiva “siempre fue así”, “viene por inercia”. No se sabe “porqué” pero se sabe “como”. Si entendemos que en las prácticas de gobierno se juegan relaciones de poder y adherimos a la mirada Foucaultiana del poder como una relación y lo acotamos a esta circunstancia de dirigir un taller de ingreso se puede comprender que no hay aquí una génesis sino el establecimiento y mantenimiento de una tensión entre el gobernante y el gobernado.

Deleuze, en su libro sobre lo Foucault, precisó que: *el poder, en la concepción foucaultiana, no es una propiedad ni un atributo. De allí el rechazo a la búsqueda/restitución de un origen como a la hipótesis represiva. Así el poder no actuaría ni por la violencia (coerción) ni por la ideología, a esto se refiere Foucault en Vigilar y Castigar cuando afirma que la relación de poder se trata de “la relación de una fuerza con una fuerza” es la relación de una acción con otra* (Deleuze, 1998: 38 en Rodríguez Marino y Terriles 2006).

La imprecisión y las confusiones sobre el pasado del taller y las decisiones que lo fueron constituyendo pueden comprenderse como acciones que tienen sentido para

los directivos y los profesores en tanto les permiten tener un elemento de ejercicio de poder sobre el otro. Todos coinciden en que sería mejor establecer pautas, evaluar y reflexionar colectivamente pero ese espacio no se construye y, sin embargo, el dispositivo de ingreso sigue adelante y la relación entre los gobernantes y gobernados mantiene el conflicto en un estado de latencia.

Podríamos interpretar que el gobierno de la institución convive con este (entre otros) espacios de indefinición porque es funcional al desarrollo del curso de la vida institucional evitando posturas prescriptivas y discusiones teórico ideológicas y políticas. El orden de las cosas, la inercia mencionada por los autores se sostiene también en un trabajo de autocontrol o la incorporación de pautas de funcionamiento institucional que no están ligadas con la autonomía sino con el ejercicio del gobierno institucional.

Si el dominio de sí es parte de una tecnología del yo (o si las tecnologías del yo se utilizan para el dominio de sí) es porque ese autodomínio tiene una base ética. El modo de sujeción, según afirma Foucault, no sería otra cosa que un aspecto de la ética, “la forma en que se invita o se incita a la gente a reconocer sus obligaciones morales” (Rodríguez Marino y Terriles. Ob. Cit.)

Los testimonios de los profesores dan cuenta de la presencia-ausencia de los directivos. Sin estar presentes tienen una incidencia en el desarrollo de la tarea que evidencia a nuestro entender el efecto del autodomínio como una tecnología del yo: “...Con esto no estoy diciendo que somos desatendidos por la dirección, sino que al contrario, que no necesita la dirección o la jefa de área, o alguna autoridad estar en todas las tareas. Está claro qué hace cada uno. Entonces, ella tiene una función, nosotras tenemos otra, y en ese sentido yo creo que funciona muy bien...” (Profesora)

Los espacios de libertad y de decisión quedan tan acotados por la indefinición reinante que podemos pensar que lo que tienen los docentes es una “autonomía virtual” (Davini: 2005) que no les permite más que repetir acríticamente el formato y la modalidad del taller. Se observa no sólo en las clases y voces de los docentes sino en que los espacios de debate y discusión acerca del taller fueron dominados por la resolución de cuestiones instrumentales. La mayoría de los profesores que intervinieron en el taller formaron parte de los encuentros pero no se apropiaron de un debate en torno

de las finalidades del taller. “... (en) la primera reunión de profesores del año, (...) una vez que terminó la reunión [la directora] pidió que nos quedáramos un rato extra para armar el taller inicial entre nosotros. Dos profesoras se propusieron como coordinadores, (...) entonces, entre ellas dos, iban designando en la medida en que cada uno podía, los días y horarios” (Entrevista a profesora)

El formato del TI fue definido solo entre aquellos profesores que demostraron el interés y la posibilidad de mantener una presencia significativa en su armado y desarrollo. Encontramos un grupo de profesores que motoriza su realización y otro que acompaña. Lo interesante es que quienes acompañaron todo el proceso no manifestaron objeciones o descontento y no propusieron sugerencias respecto de su diseño. Ante las pautas ‘bajadas’ e informadas, ellos interpretaron que las decisiones adoptadas tenían el carácter de ‘veredicto inapelable’. ¿Por qué? Una hipótesis que podemos establecer tienen que ver con que la construcción colectiva implica un juego micropolítico en el que el debate ideológico es permanente y con el que muchas veces se torna complejo convivir. Ante esta situación, lo que apareció fue una suerte de “libertad de contrabando” (Perrenoud 2005) que se instala la fantasía de que se puede recuperar individualmente lo que no se construyó en forma colegiada. Sostener la demanda de trabajo colectivo exige que los actores se involucren (y/o sinceren en algunos casos) en discusiones que superen debates repetitivos y estériles para la vida de las instituciones. Sin embargo no debe entenderse esta modalidad con el no-gobierno:

“No pienso que una sociedad pueda existir sin relaciones de poder, si por aquél uno entiende las estrategias por las cuales los individuos intentan dirigir y controlar la conducta de otros. El problema, entonces, no es intentar disolverlos en la utopía de la comunicación transparente, sino adquirir las reglas de la ley, las técnicas de gerencia y, por lo tanto, la moralidad, el *ethos*, la práctica del yo, que permitirá que juguemos estos juegos de poder con tan poca dominación como sea posible” (Foucault, 1997: 298 en O’MALEY).

Finalmente creemos que vale la pena indagar cómo se estructuran las prácticas de gobierno desde sus marcos regulatorios con el fin de reflexionar qué tipo de participación deseamos para las organizaciones destinadas a la formación de docentes. Más allá de la decisión que se determine nos parece que es innegable que la política de

gobierno del sistema tendrá que ir mucho más allá de la prescripción de la participación y la construcción colectiva en las organizaciones. Tendría entonces que generar dispositivos de incorporen estos conceptos en las prácticas sin delegarlo en los institutos.

Bibliografía

- Alliaud, A (2002) “Los residentes vuelven a la escuela”. Aportes desde la biografía escolar en Davini MC (Comp.) *De aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar*.
- Baquero, R; Diker, G, Frigerio, G (comps.) (2007) *Las formas de lo escolar*. Del estante editorial. Buenos Aires.
- Bourdieu, P (1997a) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.
- Davini, M C. (2005) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Diker, G y Terigi, F (2005) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Dukuen, J (2010) *La génesis de la noción de habitus en Bourdieu y el problema de una ontología dualista en antropología del cuerpo y las emociones*. Versión electrónica
http://www.antropologiadelasubjetividad.com/images/trabajos/juan_dukuen.pdf
- Dussel, I (2005) en: Frigerio G y Diker G. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del estante editorial.
- Feldfeber, M (2007) *La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en américa latina*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007

- Foucault, M (1981) “La gubernamentalidad” en *Espacios de Poder*. Madrid, La piqueta.
- Foucault, M (1990) *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Barcelona. Paidós.
- Frigerio, G (2004) *De la gestión al gobierno de lo escolar*, en *Novedades educativas*. N 150. Marzo 2004.
- Frigerio, G (2005) en: Frigerio G y Diker G. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del estante editorial.
- Grinberg, S. *Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento*. Rev. Argent. Sociol. [online]. ene./jun. 2006, vol.4, no.6 [citado 07 Agosto 2009], p.67-87. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482006000100006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1669-3248.
- Ministerio de ECyT. Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua (CFFDIC). Informe final, Diciembre de 2005.
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca de Aula. Barcelona.
- Resolución CFE Nº 72/08. Consejo Federal de Educación.
- Resolución 4043/09. Dirección de Educación Superior. Pcia. De Buenos Aires.
- Rodríguez Marino, P y Terriles, R “Habitus, Subjetivación y la dimensión estética de lo social” en *La Trama de la Comunicación*, Volumen 11, Editorial UNR, Rosario, 2006
- Tyack, D. y Cuban L. (2001). *En búsqueda de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. FCE, México.
- Viñao Frago, A (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata. Madrid. Cap. 4 y 6.