

**FORMAR, INVESTIGAR Y CAPACITAR EN LA ADVERSIDAD.
EJES SOBRE LOS QUE SE CONSTRUYE LA NUEVA RACIONALIDAD
DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES**

Sergio Oscar Robin
Mercedes Leal¹

La ponencia analiza el proceso de reconversión de los IFD de la jurisdicción de Tucumán en el período 1998-2003. Las evidencias recogidas muestran el modo en que la instrumentación de los cambios enfatizó más el carácter “correctivo” que el “transformador” basándose en una racionalidad técnica y desde la particular lógica y escasez de recursos de la jurisdicción. Características que fueron dando lugar a la implementación de diferentes “estrategias” por parte del gobierno educativo y de las instituciones, no exentas de contradicciones. Como consecuencia de esto se generaron procesos singulares de disciplinamiento ante los que se ensayaron distintas respuestas que pusieron de relieve su relativa eficacia.

In this work we analyse the reconversion process of teaching training institutes in Tucumán in the period 1998-2003. The evidence gathered shows the way in which the implementation of changes stressed more the “corrective” than the “transforming” aspects on the basis of a technical rationale and from the jurisdiction’s particular logic and lack of resources. Such characteristics gave way to the use of different “strategies” coming from the educational government and institutions which in turn are not free from contradictions. As a consequence, disciplinant processes were generated against which different responses were intended, showing their relative efficacy.

¹ Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.

Transformar o corregir: estrategias gubernamentales de reconversión de los IFD

Si coincidimos en que reformular la lógica sobre la que se asienta cualquier actividad humana compleja que haya desarrollado cierta tradición es una empresa considerable y progresiva, deberíamos acordar por lo tanto en que cualquier cambio de envergadura en los planes de estudio y las instituciones formadoras de docentes implica un proceso pausado, coordinado y permanentemente evaluado.

Sin embargo lo sucedido en el ámbito de la jurisdicción Tucumán –experiencia que en cierto modo patentiza algunas estrategias instrumentadas en otras jurisdicciones–, parece ignorar el considerable caudal de conocimiento acumulado respecto de procesos de reforma educativa ya experimentados. Además pareciera contradecir el discurso político pedagógico de la transformación Educativa en el que se inscribe. Según Yuni (2000), dicho discurso preconiza que el actual proceso no puede ser entendido como *reforma*, dado que ello implicaría enfatizar el carácter correctivo y particularista de los cambios propuestos (Aguerrondo, 1998), por el contrario nominan al proceso como de *transformación* señalando que ello supone, cambiar las formas, dotar de estructuras que modifiquen sustancialmente la configuración tradicional del dispositivo escolar. Más aun, se habla de un antes y un ahora, de la vieja escuela y de la nueva escuela.

Evidencias obtenidas acerca del proceso de reconversión de los IFD para adecuarlos a los lineamientos del Documento A14 en la provincia de Tucumán, muestran el modo en que en la dimensión de la instrumentación de los cambios o faz operativa, se enfatizó más el carácter correctivo que el transformador, basándose en una racionalidad técnica y desde la particular lógica y escasez de recursos de la jurisdicción. Características que fueron dando lugar a la implementación de diferentes “estrategias” que generaron procesos singulares, no exentos de contradicciones.

Uno de dichos procesos se desprende de la ejecución de las prescripciones nacionales. Tanto en la normativa nacional que orienta y prescribe las nuevas condiciones de desarrollo de las instituciones de formación de docentes (Documentos A-9, A-11 y A-14)–, así como en sus fundamentos técnicos pedagógicos, es posible advertir que la función de investigación reviste la misma importancia que las de grado y las de capacitación. Sin embargo, en la jurisdicción se la implementó de tal manera que más que abrir y afianzar las actividades de investigación, generando condiciones propicias, tendió a obtener el desarrollo efectivo de esta función.

Esta contradicción se expresó básicamente en el reordenamiento de la nueva oferta de formación docente que requirió redefinir las ofertas existentes e incorporar los Profesorados para la EGB III y Polimodal. Carreras que no registra-

ban antecedentes en la historia de la formación de docentes en el nivel y que generaba la dificultosa necesidad de nombramiento de nuevos docentes y de reubicación de los existentes, sin recurrir a la reducción horaria o despidos. El dispositivo correctivo adoptado fue la reasignación de las horas destinadas originariamente a capacitación e investigación. Esta estrategia que denominaremos "*de ajuste y reconversión*" impactó negativamente en el incipiente desarrollo que habían alcanzado los departamentos de investigación en las Escuelas Normales que habían desarrollado el PTFD² entre 1993 y 1997.

Lo que se hace evidente en la estrategia antes señalada, es la construcción de un dispositivo que se caracteriza por obtener recursos de las funciones «innovadoras» para orientarlos a los planes de formación de grado de las nuevas carreras. De este modo, se condena a la función de investigación a un destino incierto cuya supervivencia depende del esfuerzo individual de los docentes y de las instituciones y no de una clara política de financiamiento con recursos genuinos para la promoción de la misma.

Otra clara contradicción que se desprende de la implementación de la *estrategia de ajuste y reconversión* antes señalada, se manifiesta en un discurso oficial que enfatiza la promoción de la «profesionalización docente» -acorde a ciertos modelos teóricos en boga- a través del desarrollo de las competencias investigativas de los profesores, al tiempo que se les imprime condiciones de precarización laboral a tono con las políticas de flexibilización del empleo vigentes. En la jurisdicción Tucumán se advierte que en el período analizado (1997-1999) en el que tuvo lugar la reconversión de dichas instituciones más del 80% de los profesores de los institutos formadores de docentes revisten la condición de interinos y desde el punto de vista salarial sufren un drástico y progresivo deterioro, en el marco de una situación general de penuria económica que se agudiza por la morosidad del Estado y el pago con moneda «espuria». Las precarias condiciones materiales en las que trabajan los docentes y los escasos insumos y recursos con que cuentan completan este desolador cuadro (Leal, Robin y Ragonesi, 2003).

Lo que se aprecia en los párrafos precedentes conforma una política de ajuste estructural³ que apunta a producir profundas transformaciones en las con-

² Plan de Transformación de la Formación Docente. Preveía las funciones de Investigación y Capacitación por elección de los profesores con horas rentadas aparte de sus horas de clase frente a alumnos.

³ "La Misión del Banco Mundial y la Provincia concordaron sobre la orientación de esta política y las acciones que permitirán profundizar y ampliar la generación de capacidades de ahorros e inversiones. Esta misión consistió en ordenar estas propuestas en una matriz de programas, estimar con más detalle los ahorros en el presupuesto y la amplitud de las inversiones requeridas, acordar las acciones a implementar antes de la misión de evaluación de abril y prepara los términos de referencia de la asistencia que requieren. La propuesta de la Provincia se articula en cinco programas que permiten generar en el plazo del préstamo para la Reforma Provincial una capacidad de inversión estimada en \$60 millones. Los objetivos de estos programas son los siguientes: 1) mejorar

diciones del trabajo docente, reduciendo los costos salariales, modificando unilateralmente el horario laboral e introduciendo cambios en las condiciones de trabajo. Para el caso de la jurisdicción en estudio, aunque la reacción de los gremios docentes impidió un mayor deterioro del poder adquisitivo, la ostensible tendencia gubernamental a reducir las remuneraciones y la reacción lógica del colectivo docente tuvieron consecuencias negativas para el subsistema de formación docente. Esto se tradujo en menos días de clase por huelgas, anomia institucional, incertidumbre y angustia colectiva que –en general– deterioró seriamente la trama de relaciones propias del subsistema (Robin 2005).

Sin embargo, adjudicar este estado de cosas sólo a la crisis fiscal significaría omitir el dato por todos conocido de que una de las recomendaciones centrales del Banco Mundial pasa por desvincular las escalas salariales del sector docente del escalafón general del sector público, con el objeto de basar los salarios de los primeros, más en criterios de rendimiento-resultado, que en niveles de formación previa al ingreso al puesto de trabajo o ítems como la antigüedad⁴. Política esta que se inscribe en una estrategia de largo plazo que más que superar una coyuntura desfavorable de las finanzas públicas procura imprimir una nueva lógica a las políticas gubernamentales dirigidas al sector (Robin 2005). En esta lógica antagónica se puede observar, como expresa Yuni (op. Cit) una tendencia a que se diluyan los procesos reales de cambio (mayor profesionalización, mejoras en la formación docente) que experimentan los actores y las instituciones, a la vez que los alcances reales del proceso de transformación quedan enmascarados por estos discursos naturalizados.

Otro de los procesos identificados que muestra el carácter correctivo de la política de reconversión de los IFD fueron las estrategias construidas para implementar las nuevas funciones exigidas, sobre todo si de estas dependía la acreditación de dichas instituciones. Algunos datos recogidos en la jurisdicción de Tucumán señalan que los IFD de gestión estatal y privada instrumentaron de diferente modo la función de investigación. Mientras los primeros contaban con car-

la administración del sector educativo; 2) aumentar la eficiencia educativa; 3) autonomizar las instituciones educativas; 4) incentivar el desarrollo del sector privado; 5) reestructurar la formación docente. Especialmente referido al mejoramiento de la administración del sector educativo continúa el informe diciendo que “consiste en generar un sistema de administración integral de la planta del sector educativo e implementar un sistema de información que permita una gestión moderna del sector”. Más adelante cierra este punto recomendando “la aplicación de un régimen salarial que premie la calidad, dentro de la modificación del estatuto docente”; Informe Especial “Cómo es la situación de Tucumán según el nuevo informe del Banco Mundial”, SIGLO XXI, pág. 3, 11 de febrero de 1997.

⁴ Nótese que el Gobierno de Tucumán dicta un decreto por el que congela la antigüedad de todos los agentes del Estado a diciembre de 2000, como paso previo a su eliminación, proceso que se interrumpe y tiende a retrotraerse producto de la crisis del modelo que hace eclosión en diciembre de 2001.

gas horarias asignadas a investigación -como era el caso de las escuelas Normales que desarrollaron en su momento el PTFD- los segundos intentaron realizar investigaciones sin la carga horaria necesaria, ni el capital de saberes necesarios. Modalidad que condujo a exigir a los docentes un incremento de tareas sin la remuneración correspondiente, dado que además de asumir dicha actividad debían capacitarse en esta área de vacancia en su formación profesional. En este sentido, se podría hablar de la construcción de una estrategia institucional de «intensificación de tareas» que recae sobre el docente, para responder a la exigencia gubernamental de acreditación.

Acreditación y eficacia disciplinadora

Tendencia disciplinadora desde el centro a la periferia

Tal como apuntan Birgin, Duschatzky y Dussel, (2000), la crisis socioeconómica y la reforma del Estado Argentino de los años 1989-1993 transformaron la modalidad de financiamiento y las relaciones entre las instituciones y las direcciones centralizadas, entre otras. Según las autoras, la autarquía financiera no fue sólo un *desideratum* sino una necesidad ante la crisis de los presupuestos nacionales y provinciales. La modificación de las relaciones entre las instituciones y las direcciones centralizadas se puede observar en el hecho de que si las primeras antes subsistían por el solo hecho de depender de las segundas, en este nuevo escenario, deben demostrar, respondiendo a determinados parámetros que lo merecen. La eficiencia en la administración y gestión de los recursos y la adopción del modelo-patrón de funcionamiento son las dos claves para la perduración institucional.

Por ello, uno de las políticas centrales de la reforma de la formación docente, fue el diseño centralizado y la implementación de un sistema de acreditación de las instituciones. Política que evalúa el rendimiento institucional a partir de parámetros estandarizados.

Para el caso en estudio, los IFD de la jurisdicción de Tucumán, la aplicación desde una lógica lineal de los protocolos de acreditación definidos a nivel del CFCyE para los años 1998 y 2003, fue la respuesta jurisdiccional frente a la política antes consignada. Lo antedicho se patentiza en los criterios y parámetros establecidos para evaluar y acreditar los IFD de Tucumán desde las tres funciones que les compete. En una primera lectura de los protocolos, se hace evidente la desproporción entre las condiciones que exhibe la realidad del sistema para el desarrollo de las tres funciones, con las exigencias que se establecen. Estos instrumentos diseñados en los niveles más altos de decisión ministerial no contemplan las condiciones reales de los contextos y las instituciones y sólo serían entendi-

bles en el marco general del paradigma eficientista que atraviesa las políticas dirigidas al sector

Un detenido repaso de los «Criterios y parámetros» adoptados para la acreditación en los IFD de Tucumán, manifiesta su **naturaleza disciplinadora**, en tanto opera como dispositivo de control gubernamental y, como tal, instala en los actores institucionales la tensión por alcanzar los estándares de calidad establecidos y la sensación de que el éxito o fracaso en dicha empresa es resorte exclusivamente suyo.⁵ Es claro que en este proceso se hace abstracción de las condiciones generales del sistema educativo, de la realidad económica y social y de las condiciones objetivas de los profesores para poder lograr acceder a dichos estándares de «excelencia» (Leal, Robin 2003). Esta perspectiva se refuerza aun más con la amenaza de cierre y probable pérdida del trabajo que supone el hecho de no alcanzar la acreditación como IFDC ante la RFFDC. Siguiendo esta línea de razonamiento y en función del análisis documental, proponemos un esquema que permite identificar los dispositivos de control y disciplinamiento que se infieren de los criterios y parámetros contenidos en ambos protocolos. Encontramos:

Dispositivo de disciplinamiento académico de la fuerza de trabajo

Componentes:

parámetros de titulaciones; exigencias de capacitación disciplinaria en investigación; obligación de celebrar convenios con Universidades y centros de investigación

Dispositivo de control de la productividad de la fuerza de trabajo y encuadramiento ideológico de la misma

Componentes

Parámetros de producción de materiales para la enseñanza “*adecuados a los procesos de transformación educativa nacionales y/o provinciales*”; capacitación en investigación educativa; producción de publicaciones individuales o institucionales

Dispositivo de control de la productividad respecto a retención y egresos de alumnos

⁵ Tal tendencia sería generalizada en toda la geografía de la reforma. Así lo señala Davini (1999) al afirmar que en la misma línea meritocrática se ha implantado el proceso de acreditación de las instituciones de formación docente conforme parámetros de acreditación, investigación y excelencia académica. Dichas instituciones no tienen así asegurada su sobrevivencia, y su existencia futura dependerá del cumplimiento de dichos parámetros de alta competitividad. Más aun, los docentes no tienen tampoco asegurada la continuidad de sus funciones, la que dependerá de sus credenciales académicas y de la evaluación de resultados y estadísticas.

Componente

Porcentajes mínimos exigidos en un lapso de tiempo

Dispositivo de control de la productividad respecto de acciones de capacitación a terceros

Componente

Cantidad de cursos de capacitación ofrecidos en el marco de la RFFDC

Se aprecian por lo menos dos tipos de dispositivos (Robin, 2005). El primero, que designaremos **dispositivo de disciplinamiento académico de la fuerza de trabajo**, está dirigido al cuerpo del profesorado de los institutos formadores y los compele a alcanzar titulaciones de grado superior, actualizarse o especializarse, desarrollar destrezas para la investigación y/o involucrarse en convenios con universidades y otros centros. Todas estas constituyen exigencias con las que ningún actor del sistema educativo podría disentir sin estar en un aprieto argumentativo. No obstante, las condiciones objetivas en que se plantean, podríamos calificarlas de una severa precariedad por el deterioro de las condiciones de trabajo, de penuria económica y de resistencia del colectivo docente a directivas inconsultas de una tecnoburocracia alejada de las instituciones. En este escenario el profesorado se ve empujado a una carrera desesperada por obtener credenciales en un mercado degradado de capacitación, en donde el dato más relevante es la ausencia del gobierno educativo como racionalidad externa capaz de establecer regulaciones y fijar prioridades, y sobre todo prever la inversión necesaria para que el éxito o fracaso del perfeccionamiento académico del profesorado no esté librado a sus propias posibilidades económicas o las ofertas del mercado. Si bien es cierto que el Circuito E de la RFFDC constituyó una interesante experiencia en esa dirección, se agotó rápidamente junto a los fondos que la sostenían y se complicó su viabilidad hacia el final en esta provincia, al endurecerse las condiciones en que los profesores En referencia a las exigencias de celebrar convenios con universidades y otras entidades, diremos que al existir escasa o nula tradición en ese sentido se deberían plantear más bien como objetivos del gobierno de la jurisdicción, empezando por allanar un camino a menudo sembrado de obstáculos burocráticos que no hacen más que recordarnos los límites de la tan promocionada autonomía institucional y celebrando convenios marco que abran la puerta a posteriores iniciativas institucionales.

El segundo dispositivo, que designaremos **dispositivo de control de productividad de la fuerza de trabajo**, está dirigido a establecer parámetros de lo que el cuerpo del profesorado y sus directivos deberían producir con respecto a materiales de enseñanza, acciones de auto-capacitación en investigación y publicaciones de su quehacer en investigación. En esta cuestión, como en anteriores,

llama la atención el empeño por poner estándares de producción sin garantizar las condiciones necesarias para lograrlos, aunque una de ellas sea sencillamente la inexistencia de tiempo institucional rentado por parte de los profesores. Insistimos aquí con la estrategia de «intensificación de tareas” ya descrita para hacer frente a semejante exigencia por parte de instituciones y profesores. Además es interesante notar como rasgo relevante del dispositivo el **encuadramiento ideológico de lo producido** por cuanto remarca la exigencia de “adecuación de los materiales a los procesos de transformación educativa nacionales y/o provinciales.”

El dispositivo de control de productividad de la fuerza de trabajo, también está dirigido a establecer parámetros respecto de porcentajes de retención de alumnos y egreso; así como también respecto de la cantidad de acciones de capacitación a terceros que la institución concrete en el marco de la RFFDC.

Estos últimos componentes del **dispositivo de control de productividad** expresan en gran medida el modelo de Estado evaluador ex-post-facto que deposita toda la responsabilidad del éxito o fracaso de las políticas educativas en las instituciones, directivos y docentes, minimizando las condiciones generales de pobreza y desintegración social que produjo el modelo económico neoconservador, así como las limitaciones infraestructurales y contradicciones del propio sistema educativo enmarcadas en el proyecto educativo de la nueva derecha prevaleciente en los últimos quince años.

Por último, y como dato relevante cabe destacar que, por sus características, estos protocolos de acreditación vendrían a constituir un correlato modesto y abreviado, pero no menos implacable, de los criterios para categorizaciones de docentes e investigadores del Programa Nacional de Incentivos (aplicado a las Universidades Nacionales). La experiencia acumulada en los países que implementaron estos sistemas de estímulos de la investigación mostraron la emergencia de una desenfrenada carrera competitiva y meritocrática constituyendo en los colectivos docentes un «efecto de posición» (Furlán 1999) en el sentido de instalar en los actores la sensación de que «si unos pueden otros deben». No obstante es necesario establecer que la diferencia entre ambos dispositivos de control (Protocolo de Acreditación y PNID) radica en que en el segundo caso el estímulo está dado por retribuciones económicas en tanto que en el otro opera como amenaza lisa y llana. Por todo lo enunciado, no es aventurado afirmar que los procesos de Acreditación Institucional están estructurados y, de hecho, funcionan como verdaderos elementos integrales de regulación, control y gobierno del subsistema de Formación Docente .

Como consecuencia de lo analizado hasta aquí resulta evidente que gran parte de las políticas públicas dirigidas al sector están diseñadas para adecuarlo a una de las imposiciones medulares del proyecto educativo de neoconservador, cual es la necesidad creciente de intensificar los controles administrativos y de

inspección sobre “una fuerza de trabajo frecuentemente vista por los poderes instituidos como ociosa, ineficiente, resistente a las innovaciones” (Angulo Rasco, 1995).

Respuestas locales a la tendencia disciplinadora

Los procesos de reforma en la jurisdicción de Tucumán muestran que además de las tendencias prescriptivas y homogeneizantes analizadas en el apartado anterior, también tuvieron lugar un conjunto de procesos que llevan la marca de lo local y que expresan una naturaleza ambigua y paradójica. Birgin, Duschatzky y Dussel (op.Cit), explican que el contexto de cambio de paradigma, de aquel estructurado alrededor del Estado Central a otro que reivindica la eficacia de las autonomías, marca fuertemente las articulaciones horizontales resultando lo local en muchas oportunidades, más que un proyecto estratégico propio y plural, un colchón del proceso de ajuste y delegación de responsabilidades a las provincias, independientemente de su disponibilidad.

Del universo constituido por el subsistema de formación docente en Tucumán, es necesario diferenciar tres conjuntos de instituciones por su origen y dependencia jurisdiccional (nación-provincia), tipo de gestión (pública-privada), antigüedad, conformación de sus planteles docentes, trayectoria y prestigio institucional, entre otros aspectos. Así distinguimos la red de Escuelas Normales, los IFD provinciales y los IFD de gestión privada, como agrupamientos particulares que elaboraron respuestas también particulares ante el proceso de reforma descrito. Mientras la red de Escuelas Normales pudo respaldarse en la fortaleza que le otorgaba el origen, prestigio y características de los docentes -en su gran mayoría universitarios-, los IFD provinciales públicos y privados debieron enfrentar un acelerado proceso de reconversión de sus planteles docentes para alcanzar calificaciones profesionales en áreas y actividades relativamente novedosas, y para las que contaban con escasa o nula tradición. La instalación misma de actividades tales como investigación educativa, capacitación a terceros, producción de materiales curriculares y publicaciones los puso en marcada inferioridad de condiciones respecto de las Escuelas Normales, en las que la aplicación del PTFD desde 1993 había iniciado una línea de trabajo de similares características a las exigidas para la acreditación.

Entre los rasgos locales que mostrarían la eficacia del **dispositivo de disciplinamiento académico de la fuerza de trabajo** -como imposición de un modelo de desempeño docente sobre la base de relaciones asimétricas en las que la autonomía de decisión de dichos actores se ve limitada o prácticamente anulada⁶- se

⁶ Julia Varela, en el prólogo a la edición española del libro *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*, analiza desde el pensamiento de Foucault las relaciones de poder. Explica que las mismas estarían

encuentra el elevado índice de cumplimiento de las exigencias de mayor titulación, actualización, y especializaciones, aun cuando estos procesos hayan tenido características diferenciadas de acuerdo a la variada calidad de ofertas de formación en la jurisdicción. Esta eficacia podría estar basada en el mecanismo de penalización que implica el riesgo de perder la fuente de trabajo, así como también explicaría la respuesta ensayada por el grupo de IFD privados que se caracterizó por haber implementado una agresiva política de articulación con universidades del medio y otras regiones para concretar el dictado de actualizaciones, especializaciones y titulaciones de grado de nivel superior.

Sin embargo también podemos señalar algunos rasgos de debilidad que revelarían la relativa eficacia de los otros dispositivos disciplinadores, en especial el de control de productividad de la fuerza de trabajo, y estarían constituidos, en primer lugar, por la notable dificultad para instituir prácticas investigativas y de producción de conocimiento significativas en el trabajo profesional de docentes y directivos. Aun cuando estos actores realizan experiencias de capacitación y formación, y se registran algunos ensayos auspiciosos al respecto, la realidad de las prácticas descubre la falta de equipos consolidados y la existencia de condiciones que niegan las posibilidades objetivas de realización de investigaciones relevantes, pertinentes y con vigilancia epistemológica de sus resultados. En segundo lugar, las críticas condiciones socio-políticas del período analizado tornaron inaplicable la amenaza de cierre de los IFD que no alcanzaron los estándares para la acreditación, en tanto esto constituía un costo político que, en la coyuntura adversa, el gobierno no estuvo dispuesto a pagar. Por último, en la misma línea de señalar las debilidades, se podría considerar que los informes o protocolos de acreditación producidos por las instituciones, en gran medida dibujan realidades institucionales inexistentes y sólo constituyen réplicas de los parámetros requeridos. Una explicación de este comportamiento radicaría en que el dispositivo evaluador se asienta en sistemas de control burocráticos realizados por expertos evaluadores mediante la sencilla lectura de los informes, y no desde prácticas de monitoreo *in situ*.

Hasta aquí intentamos dar cuenta de las tendencias disciplinadoras administradas del centro a la periferia con carácter prescriptivo y homogeneizante que se verifican en el marco de la reforma de los IFD en Tucumán. Tendencias éstas que esquematizamos como dispositivos de control académico, productivo e

constituidas por relaciones existentes entre los hombres, en las que unos tratan de orientar, conducir e influir en la conducta de los otros. Sin embargo considera que las mismas adoptan distintas formas y se producen en distintos niveles. Mientras en algunos casos en esta relación participan sujetos que no están completamente a merced unos de otros y pueden utilizar estrategias que van desde la huida o el engaño, hasta la resistencia violenta, en otros casos en donde las relaciones de dominación son asimétricas, la libertad de los participantes se ve muy limitada o prácticamente anulada.

ideológico de la fuerza de trabajo docente. Pero también quisimos rescatar el desarrollo de un conjunto de procesos que se expresan de modo ambiguo y paradójico, constituyendo verdaderas respuestas locales a los dispositivos disciplinadores, relativizando muy a menudo su eficacia real y exponiendo la extrema debilidad de muchos de ellos.

Bibliografía de referencia

- Birgin, A.; Duschatzky, S.; Dussel, I. (2000) "Las instituciones de formación docente frente a la reforma. Lo local como matriz de identidad", en Molina F. Y Yuni, J.A. (coordinadores) *Reforma educativa, cultura y política*. Temas Grupo Editorial. Buenos Aires.
- Coraggio, J.L.P. (1999) *Política Social y economía del trabajo*. Miño y Dávila, Bs. As.,
- Davini, María Cristina (2000) "Las políticas de reformas en la formación de los docentes y el problema del cambio", en Panel del II Congreso Internacional de educación. UBA. Buenos Aires.
- Furlán, Alfredo (1999) "La evaluación de los académicos", en Rueda, M. (coord.) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* Pensamiento Universitario N° 88. CESU, UNAM.
- Leal, M.; Robin, S.; Ragonesi, M. (2003) "La investigación educativa: El complejo itinerario de una función innovadora". Ponencia: *Primer Congreso Internacional: Los significados de la Educación en el siglo XXI*, MCE de Mendoza.
- Robin, S. (2005) "Estrategias de control y disciplinamiento del Profesorado en la Transformación Educativa: El caso de la reforma de la formación de docentes en la provincia de Tucumán". Ensayo.
- Varela, Julia (1997) "Prólogo a la Edición Española", en Ball, S. J. *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata. Madrid.
- Whitty, G.; Power, S.; Halpin, D. (1999) *La Escuela, el Estado y el Mercado. Delegación de poderes y elección en educación*, Ediciones Morata, Madrid.
- Yuni, Jose Alberto (2000) "Educación, cultura y política: lecciones de la historia", en Molina F. y Yuni, J.A. (coordinadores) *Reforma educativa, cultura y política*. Temas Grupo Editorial. Buenos Aires.

Fuentes

- Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación, Series A-9, A11 y A-14.
- Protocolos de Acreditación para los IFDC de la Jurisdicción Tucumán años 1998 y 2003.

Informe Especial "Cómo es la situación de Tucumán según el nuevo informe del Banco Mundial", diario SIGLO XXI, pág. 3, 11 de febrero de 1997