MINISTERIO DE CULTURA
Y EDUCACION
ARGENTINA

ORGANIZACION DE LOS
ESTADOS AMERICANOS

PANORAMA DE LA FORMACION DOCENTE EN LA ARGENTINA

Mer Co Sur

GABRIELA DIKER
FLAVIA TERIGI

Proyecto de Cooperación
para el Fortalecimiento Institucional
y el Mejoramiento de la Planificación
y Gestión del Desarrollo Educativo Regional

Dirección Nacional de Cooperación Internacional

INV 030158
SIG 377.8
LIB A37m

PANORAMA DE LA FORMACION DOCENTE EN LA ARGENTINA

GABRIELA DIKER
FLAVIA TERIGI

Proyecto de Cooperación para el Fortalecimiento Institucional y el Mejoramiento de la Planificación y Gestión del Desarrollo Educativo Regional

Dirección Nacional de Cooperación Internacional

Ministerio de Cultura y Educación Argentina

Autoridades Nacionales

Presidente de la República Argentina
DR. CARLOS SAUL MENEM

Ministerio de Cultura y Educación
DR. JORGE ALBERTO RODRIGUEZ

Secretario de Planeamiento y Evaluación de la Educación
LIC. SUSANA DECIBE

Secretaría de Coordinación Técnica y Administrativa
LIC. MIGUEL SOLE

Secretaría de Políticas Universitarias
LIC. JUAN CARLOS DEL BELLO

Secretaría de Cultura
LIC. MARIO O'DONELL

Director Nacional de Cooperación Internacional
LIC. FRANCISCO PIÑON

Secretaría General de las Organización de los Estados Americanos

Secretaría General O.E.A.
DR. CESAR GAVIRIA

Oficial a Cargo de la Secretaría Ejecutiva EDUCICULT/O.E.A.
DR. SANDOVAL MACHADO

Oficial a Cargo Departamento de Asuntos Educativos
DR. JORGE D. GARCÍA

Representante de la O.E.A. en la República Argentina
DR. BENNO SANDER

Coordinador de Cooperación Técnica de la O.E.A. en la República Argentina
SR. LUIS O. ROGGI

PRESENTACION

Con ocasión del proceso de integración regional abierto por el MERCOSUR, el Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina ha impulsado una serie de Estudios e Investigaciones que, en el marco del Proyecto Nacional de Cooperación para el Fortalecimiento Institucional y el Mejoramiento de la Planificación y Gestión del Desarrollo Educativo Regional, auspiciado por la OEA, ofrecen un rico material de reflexión sobre aspectos vinculados a la dimensión educativa de la etapa que vivimos. El presente trabajo forma parte de los Estudios e Investigaciones solicitados a diferentes expertos. El contenido de los mismos es de exclusiva responsabilidad de los distintos especialistas convocados, lo cual ha permitido lograr una amplia y variada gama de perspectivas en relación a los temas relacionados con el proceso de integración que viven Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Es de esperar que el material reunido aporte elementos que faciliten un mayor acercamiento entre los sistemas educativos de los cuatro países y, asimismo, sirva de fundamento para una honda reflexión al respecto.

INDICE

INTRODUCCION. 1

Capítulo 1
LA INFORMACION 2

Capítulo 2.
ANTECEDENTES HISTORICOS 4

2.1. La construcción de un sistema nacional de educación: la necesidad de formar maestros 4

2.2. Las Escuelas Normales 6

2.3. La formación de maestros para el nivel inicial 9

2.4. La formación de profesores de nivel medio 10

2.5. La terciarización de la formación de maestros 12

2.6. En síntesis 13

Capítulo 3.
ESTRUCTURA DEL SUBSISTEMA DE FORMACION DOCENTE 15

3.1. Las instituciones formadoras de docentes 15

3.2. Ámbitos de gestión de la formación docente 24

3.3. Las Universidades 27

Capítulo 4.
BASES LEGALES DEL SUBSISTEMA DE FORMACION DOCENTE 30

4.1. Introducción 30

4.2. Bases legales en la jurisdicción nacional 31

4.2.1. Los INES 32
4.2.2. Las Escuelas Normales 39

4.3. La Ley Federal de Educación 41

Capítulo 5. 43
ANALISIS DE LA OFERTA FORMATIVA EXISTENTE.

5.1. Oferta de formación de grado de maestros y profesores 44

5.2. Oferta de perfeccionamiento en servicio y capacitación para otras funciones 46

5.3. Los postgrados para docentes 52

5.4. La capacitación pedagógica de graduados no docentes 56

Capítulo 6. 58
DISTRIBUCION GEOGRAFICA DE LA OFERTA DE FORMACION DOCENTE

6.1. Distribución de la oferta total 58

6.2. Distribución de la formación de maestros de nivel inicial 61

6.3. Distribución de la formación de maestros de nivel primario 62

6.4. Distribución de la formación de profesores de nivel medio 64

6.5. Distribución de la formación de maestros y profesores de Educación Artística, Educación Física y Educación Especial 66

6.6. Distribución de las ofertas de especialización y postgrado para docentes 70

6.7. Distribución de la capacitación pedagógica de graduados no docentes 71

Capítulo 7. 73
ANALISIS CURRICULAR DE LA OFERTA DE FORMACION DOCENTE DE GRADO.

7.1. Estructura de los planes de estudio 73

7.2. Organización de los planes 74

7.3. Sobre el curriculum de formación de grado de maestros de nivel inicial 75

7.4. Sobre el curriculum de formación de grado de maestros de nivel primario 78

7.5. Sobre el curriculum de formación de grado de profesores de nivel medio 80

Capítulo 8.
FINANCIAMIENTO DEL SUBSISTEMA DE FORMACION DOCENTE. 84

8.1. Financiamiento del nivel superior no universitario 84

8.2. La transferencia de los servicios nacionales de formación docente. 89

Conclusiones.
SITUACION ACTUAL DEL SUBSISTEMA ARGENTINO DE FORMACION DOCENTE. 90

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA. 92

AGRADECIMIENTOS. 96

LISTADO DE MAPAS. 97

INDICE DE CUADROS. 98

ANEXOS.

INTRODUCCION

El informe que el lector tiene en sus manos pretende presentar una visión panorámica del subsistema de formación docente en la República Argentina, con vistas a constituir una fuente útil de información para los procesos de definición de políticas de formación y capacitación docente: entre ellas, las que devengan de los procesos de integración educativa que se proponga el país en tanto firmante del Mercosur.

En función de la visión panorámica que se quiere presentar, se ha privilegiado la recopilación de información de base sobre el subsistema, y en los casos faltantes se ha procedido a su construcción, en la medida de las posibilidades reales planteadas por los plazos de elaboración, las fuentes alternativas de información, etc. Desde luego, la presentación de información de base no ha obstado para el señalamiento de las principales áreas de avance y de los problemas que, entendemos, caracterizan hoy al subsistema argentino de formación de maestros y profesores.

Hemos dado comienzo al trabajo con un capítulo destinado a advertir al lector sobre las dificultades que, a los fines de este informe, plantean la escasez y dispersión de los datos con que se cuenta, y a establecer los mecanismos utilizados para salvar, siquiera en forma parcial, tales dificultades.

En el segundo capítulo, de carácter histórico, se plantea el desarrollo del subsistema, desde la emergencia de la preocupación por formar un nutrido cuerpo de enseñantes capacitados, hasta la consolidación de las instituciones que hoy en día forman maestros y profesores. Con relación a las mismas, hemos invertido la mayor parte de los esfuerzos de recopilación en el relevamiento de los datos que estimamos necesarios para presentar la estructura completa del subsistema, datos que se vuelcan en el capítulo tercero. Dedicamos el capítulo siguiente a la presentación de las bases legales del subsistema.

En los capítulos que cierran, profundizamos el análisis del subsistema hasta aquí presentado desde diversas perspectivas. En primer lugar, destinamos el capítulo quinto a analizar la oferta existente en el conjunto del subsistema, en términos de las cuatro instancias de formación docente que establece la Ley Federal de Educación sancionada en 1993: formación de grado, perfeccionamiento docente en actividad, capacitación de docentes para nuevos roles en el sistema educativo, y capacitación pedagógica de graduados no docentes. En el capítulo sexto, se analiza la oferta desde el punto de vista de su distribución geográfica, y en el siguiente se lo hace desde el punto de vista de la estructura y organización de los currículos de formación de grado.

Finalmente, se presentan datos generales sobre el financiamiento de la formación docente, haciéndose la salvedad de que no se cuenta con datos específicos referidos a los servicios de formación docente, sino que se trabaja sobre datos del nivel superior no universitario.

Si el lector busca una síntesis de todo lo expuesto con detalle en los capítulos enumerados hasta aquí, hemos preparado para tal fin un capítulo destinado a sistematizar las principales conclusiones a las que arribamos en nuestro informe. El mismo, de carácter preliminar, queda sujeto a las revisiones que sugieran tanto la obtención de datos más completos o más precisos, como las observaciones, críticas y aportes que el lector quiera acercar.

Capitulo 1

LA INFORMACION

En orden a constituir un instrumento útil para los procesos de integración educativa que requiere el MERCOSUR, el principal valor de este trabajo reside en la información actualizada y fiable que pueda suministrar. Por esta razón, necesitamos dedicar una advertencia inicial a plantear los problemas que presenta, para la elaboración de informes como éste, la situación de la producción, almacenamiento y procesamiento de la información educativa en Argentina.

La principal fuente de información -no sólo estadística, sino también curricular- a la que se puede apelar es el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (en adelante, MCE). Aquí se plantea una primera cuestión: el MCE presenta información relativamente útil, diversificada y actualizada sobre los organismos, instituciones y programas de su propia jurisdicción, pero en ningún lugar concentra información completa sobre las provincias argentinas. En el renglón que nos ocupa, que es la formación docente, cuenta con todos los datos sobre la jurisdicción nacional, pero con sólo algunos datos sobre las provincias, recopilados por la ex Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (ex DIFOCAD). Estos datos nos fueron facilitados por el actual Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos.

El MCE recopila además información estadística a través del Centro Nacional de Información Educativa. Las series generales suministradas por el Centro son publicaciones anuales que relevan número de establecimientos, docentes y matrícula por nivel, jurisdicción y dependencia. Podrían constituir una fuente básica de información a tratar aquí,[1] pero presentan varios problemas:

1) llegan hasta 1987. A partir de allí, se cuenta con información desagregada por establecimiento, y esto sólo en el caso de los de dependencia nacional;

2) en las series hasta 1987, "son destacables tanto la falta de uniformidad en la información recibida por el Ministerio originada en distintas fuentes, como el desconocimiento manifiesto de la metodología utlizada" (REPUBLICA ARGENTINA/ MINISTERIO DE ECONOMIA, 1992: 135);

3) en lo que atañe a nuestro tema, los datos correspondientes al nivel superior están subcategorizados en "universitaria" y "no universitaria". Esta categorización es insuficiente para nuestros fines: como es sabido, la educación superior no universitaria amerita al menos un desdoblamiento en "carreras de formación docente" y "carreras técnicas". Más aún: lo óptimo sería contar con un desagregado por tipo de carrera docente, o, al menos, por nivel para el que forman. Sin embargo, la información no ha sido procesada de este modo.

De modo que los datos de que se dispone, sólo relativamente fiables, pueden servir a lo sumo para presentar un grueso panorama general del nivel superior. Desde luego, en ocasiones hemos debido echar mano de información de este tipo. Sin embargo, consideramos que el grueso de nuestro informe dependía de relevar datos específicos

[1] Hasta 1979 se dispone, además, de una publicación titulada "La educación en cifras", que para el caso de la educación superior -universitaria y no universitaria- abarca el período 1963/ 69. La antigüedad de los datos ofrecidos por este material desaconseja su consulta para un informe de las características del presente.

acerca de la formación docente, y por esta razón diseñamos y pusimos en marcha diversos procedimientos de relevamiento de la información.

Por lo que respecta a los datos referentes a la estructura del subsistema, se decidió apelar como principal fuente de información a las provincias. Nos interesa señalar que se ha diseñado y enviado a las autoridades provinciales de la rama o el nivel una encuesta sobre establecimientos, carreras y matrícula de formación docente.[2] Sin embargo, el relevamiento tropieza con un obstáculo: en muchos casos (la mayoría), la autoridad provincial tiene que proceder a construir el dato que le solicitamos, puesto que la información o bien está desagregada, o bien no está relevada. Por esta razón, y pese a la enorme colaboración de las autoridades provinciales, se registra gran demora en el arribo de los datos. Esto explica el carácter preliminar de este informe.

[2] Véase Anexo I.

Capítulo 2

ANTECEDENTES HISTORICOS

2.1. La construcción de un sistema nacional de educación: la necesidad de formar maestros

El proceso particular de conformación y consolidación de los Estados latinoamericanos que se erigen más que en representantes de la sociedad civil -como es el caso de los Estados europeos-, en "constructores" de la nación, revela como uno de sus resortes básicos la creación de un sistema nacional de educación. En el caso argentino, ya la Constitución Nacional sancionada en 1853 expresa la necesidad de expansión de la instrucción pública en todo el territorio del país. En su artículo 5to., expresa:

> "Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la constitución nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria. Bajo de estas condiciones el gobierno federal garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones" (1ra. parte, Capítulo único, Art. 5º. Las negrillas son nuestras).

La expansión de la educación elemental registrada desde entonces genera la necesidad de crear instancias de formación de personal especializado para atender la instrucción pública, que garantice -junto con la implementación de otros mecanismos tales como la creación de una aparato administrativo fuerte y centralizado, la aprobación de planes uniformes, etc.- la universalización de una nueva visión del mundo a través de la homogeneización de una población de orígenes diversos. "Perseguir la homogeneización de grupos heterogéneos -pobladores nativos e inmigrantes- mediante el desarrollo educativo, implicaba contar con un sistema de enseñanza uniforme en toda la República" (ALLIAUD, 1993:46). "La organización y consolidación de un sistema de enseñanza nacional, en manos del Estado, tenderá a asegurar:

> 1. la continuidad y homogeneidad de la acción escolar, es decir, del modo de inculcación,
> 2. la homogeneidad y preparación de los agentes encargados de llevarla a cabo: los maestros" (ibidem:56).

Hasta la creación de las Escuelas Normales, la enseñanza elemental era atendida por personal con escasa o nula capacitación, que no garantizaba el cumplimiento de la función para la cual las escuelas primarias habían sido creadas. Paul Groussac se refería a este personal en el Congreso Pedagógico de 1882 como "...el capataz de estancia que deletrea a la par de los alumnos, el dependiente de pulpería, el procurador sin pleitos, el extranjero sin profesión que pasa por la enseñanza como por un puente" (citado en TEDESCO, 1986:149).

La sanción de la ley 1420, en el año 1884, que establece la educación primaria obligatoria, gratuita y laica, agudiza la necesidad de personal especializado, dada la previsión de expansión de la instrucción primaria que supone:

"La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar. Con tal objeto cada vecindario de mil a mil quinientos habitantes en las ciudades o trescientos a quinientos habitantes en las colonias y territorios nacionales, constituirá un distrito escolar, con derecho por lo menos a un escuela pública donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece esta ley" (Ley 1420, Capítulo 1º: Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias, art. 5º).

Sin embargo, cabe aclarar que el nivel primario de instrucción no registró una expansión sostenida desde la sanción de la ley; por el contrario, hacia finales de siglo se verifica un estancamiento -y en algunos casos una retracción- del grado de cobertura del nivel:

Cuadro nº 1: Población escolar y asistencia a las escuelas primarias (1850/1895).

	1850	1869	1883	1895
Población escolar	183.000	403.876	507.769	877.810
Asistencia escolar	11.983	82.679	145.660	246.132
Porcentaje	6.5	20.4	28.6	28

FUENTE: Censos Escolares. Memoria del Consejo Nacional de Educación (tomado de TEDESCO, 1986:134).

Tedesco atribuye este estancamiento de la cobertura de la instrucción primaria a tres factores: 1) fuerte crecimiento demográfico que sobrepasó el ritmo de crecimiento del sistema educativo (fundamentalmente como consecuencia de las oleadas inmigratorias); 2) situación política general, dada la "dependencia de la educación respecto del aparato político" (TEDESCO, 1986:134) y 3) crisis económicas, que invariablemente se traducían en una merma en los presupuestos educativos (disminución que, dicho sea de paso, afectaba primordialmente a la enseñanza primaria, frente a un aumento sostenido del presupuesto destinado a educación media y superior).

Sin embargo, como se aprecia en el cuadro, la asistencia a la escuela primaria creció sostenidamente en términos absolutos desde 1850, lo cual justifica la creciente necesidad de formación de personal especializado, a través de instituciones creadas y controladas por el Estado.

Estas instituciones deberían atender por lo menos dos problemas: 1) la formación de un personal especializado que garantizara el cumplimiento de los objetivos de la instrucción primaria, y 2) la definición de un marco institucional, de gestión y control directa del Estado, en solidaridad con el proyecto de construcción de un sistema nacional de educación de carácter centralizado, que

excluyera claramente la intervención de la iglesia en materia educativa[3] y pusiera bajo control las prácticas educativas de los grupos de inmigrantes, en el proyecto de homogeneización cultural necesaria para la creación de la nación. Un mecanismo privilegiado para ello es el monopolio en la expedición de títulos docentes.

Al respecto, la Ley 1420, entre sus prescripciones acerca del personal docente, establece que

> "Los diplomas de maestros de la enseñanza primaria, en cualquiera de sus grados, serán expedidos por las escuelas normales de la nación o de las provincias. Los maestros extranjeros no podrán ser empleados en las escuelas públicas de enseñanza primaria sin haber revalidado sus títulos ante una autoridad escolar de la nación y conocer su idioma" (Ley 1420, Capítulo 3º: Personal docente, art. 5º).

2.2. Las Escuelas Normales

Respondiendo a la necesidad de formar personal capacitado para atender las demandas de una enseñanza primaria en expansión, se crea, en el año 1870, bajo la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento, la primera Escuela Normal en Paraná, con la dirección de un educador norteamericano, el profesor Jorge A. Stearns, traído por Sarmiento para tal fin. Contaba con un plan de estudios que abarcaba cuatro años de formación, el cual fue adoptado por las escuela normales que se crearon posteriormente.

La expansión de las escuelas normales estuvo regida por una ley sancionada en 1875 que facultaba al Poder Ejecutivo para "establecer una Escuela Normal de Maestros de Instrucción Primaria en la capital de las provincias que lo solicitaran y que ofreciera como base un local apropiado, provincial o municipal (...) Terminado el primer curso de enseñanza, el Poder Ejecutivo entregará las Escuelas Normales a las Provincias que se obliguen a sufragar los gastos que demande su sostén, ya sea en su totalidad o acogiéndose a la ley de septiembre 25 de 1871"[4] (citado en ALLIAUD, 1993:90). En los hechos se suceden, entre 1870 y 1895, las creaciones de 38 escuelas normales en distintos puntos del país, alcanzándose el objetivo de fundar una en cada capital de provincia en el año 1885.

---

[3] Véanse al respecto los debates del Congreso Pedagógico de 1882 (por ejemplo RECALDE, 1987) y los debates parlamentarios vinculados con la sanción de la ley 1420 (por ejemplo WEINBERG, 1984).

[4] Esta ley establecía las obligaciones de la nación y de las provincias en materia de sostenimiento de las escuelas normales.

Cuadro nº 2: Evolución de las Escuelas Normales (1870/ 1895).

Año	Escuela
1870	Normal de Paraná (prof., mixta)
1873	Concepción del Uruguay (maestras)
1874	Buenos Aires (profesores)
	Buenos Aires (maestras)
1875	Tucumán (maestros)
1878	Mendoza (maestros)
	Mendoza (maestras)
	Catamarca (maestras)
1879	Rosario (maestras)
	San Juan (maestras)
1881	Santiago del Estero (maestras)
1883	Catamarca (maestros)
	Salta (maestras)
1884	La Rioja (maestras)
	Corrientes (maestras)
	Córdoba (maestras)
1886	Córdoba (maestras)
	Santa Fe (maestros)
	San Luis (maestras)
	Jujuy (maestras)
1887	San Luis (maestros)
	Corrientes (maestros)
	San Juan (maestros)
	La Rioja (maestros)
	Jujuy (maestros)
	Mercedes (mixta)
	Azul (mixta)
1888	Santiago del Estero (maestros)
	Salta (maestros)
	Tucumán (maestras)
	San Nicolás (mixta)
	Dolores (mixta)
	Río Cuarto (mixta)
1889	La Plata (mixta)
1894	Rosario (maestros)
	Villa Mercedes (mixta)
1895	Buenos Aires (maestras)
1896	Esperanza (mixta)

FUENTE: Memoria del Ministerio de Instrucción Pública. 1895. Censos escolares de 1883 y 1908 (tomado de TEDESCO, 1986:150).

En forma paralela a estas creaciones, se abrían secciones normales en los Colegios Nacionales, las que más tarde fueron reestructuradas con el nombre de Escuelas Normales anexas a los Colegios Nacionales.

Cabría señalar que algunos autores (TEDESCO, 1986; ALLIAUD, 1993) sostienen que

la expansión cuantitativa de las escuelas normales fue acompañada por un deterioro en la calidad de la formación impartida por estas instituciones. Uno de los indicadores de este proceso sería la reducción, en el año 1875, de la extensión del plan de estudios de cuatro años a tres.[5] No es éste el espacio para profundizar un análisis cualitativo de la formación de maestros en las primeras escuelas normales, dado que preferimos abordar los elementos estructurales que, desde sus orígenes, dieron lugar a la conformación del actual subsistema de formación de docentes. En este sentido, resulta de interés señalar que, más allá de su calidad, la expansión de las escuelas normales redundó en un sustantivo incremento de maestros titulados. Sin embargo, éstos constituían una minoría entre los maestros en ejercicio hacia finales del siglo. En efecto, hacia 1892, había 7.054 maestros en ejercicio y sólo 1.701 titulados, razón por la cual, en el caso de que todos los titulados estuvieran ejerciendo (afirmación sobre la que tenemos muchas razones para dudar, como se verá más adelante), existían 5.350 maestros sin título ni formación específica (TEDESCO, 1986).

En este punto cabe referir dos cuestiones: en primer lugar, la significativa deserción estudiantil que registraban las escuelas normales,[6] las que a fines de siglo tenían un promedio de no más de diez egresados. Como señala Alliaud, el aumento en el número de maestros titulados debe atribuirse a la creación de establecimientos y no a la capacidad de cada uno de ellos de acrecentar el número de egresados.[7]

En segundo lugar, no se puede soslayar el problema de la "deserción ocupacional",[8] especialmente registrada entre los varones. Hacia 1890 la deserción ocupacional de los maestros normalistas, en favor de otras opciones laborales o del acceso a estudios universitarios, era creciente. Esto llevó al Ministerio de Instrucción Pública a implementar distintas medidas tendientes a desalentar el abandono del lugar de trabajo asignado a los maestros normalistas, como por ejemplo la suspensión del otorgamiento de becas a varones para cursar estudios de magisterio, en el año 1892.[9]

Complementariamente, la tendencia de las mujeres hacia la opción del magisterio, en tanto representaba una posibilidad de seguir estudios superiores y adquirir una profesión, frente a una universidad que les estaba vedada, se retroalimentaba por una serie de justificaciones de tipo científico (la mujer como "maestra natural"), que se plasmaron en las recomendaciones del Congreso Pedagógico de 1882, y normativamente en la Ley 1420, que establece en su artículo 10º la obligación de poner los primeros grados de la escuela primaria exclusivamente a cargo de maestras mujeres (TEDESCO, 1986), porque "a igualdad de conocimientos, es la mujer sin duda más apta para la enseñanza que el hombre". Estas recomendaciones y normas,

---

[5] La reducción de los años de formación fue un tema por demás conflictivo en el seno de la Comisión de Instrucción Pública designada para examinar el proyecto de Plan de Estudios y Reglamento de las Escuelas Normales de la República en 1885. De hecho, en el año 1886 se aprobó un plan de cuatro años y en 1887 se lo volvió a reemplazar por uno de tres.

[6] Para dar sólo un ejemplo, entre 1888 y 1890 había desertado de las normales de varones el 60% de la matrícula.

[7] El número de maestros aumentó de 40 en el período 1875-1880 a 1.701 en 1892.

[8] Por deserción ocupacional entendemos el fenómeno por el cual los maestros titulados no ocupan puestos laborales, bien porque comienzan a ejercer y abandonan rápidamente la tarea, bien porque se reciben y nunca se incorporan al mercado laboral.

[9] Sirva como indicador que hacia 1892, sobre un total de 1.701 maestros graduados, sólo 1.235 se encontraba ejerciendo la profesión.

tendían por un lado a procurarse un cuerpo magisterial que aceptara muy bajas remuneraciones y, por otro, a evitar la deserción ocupacional, más frecuente entre los hombres que entre las mujeres, dada la escasez de posibilidades ocupacionales y/o profesionales para estas últimas.[10]

La política implementada fue evidentemente exitosa: hacia el año 1909, frente a 4.189 mujeres inscriptas en las Escuelas Normales, encontramos sólo 885 varones.[11]

Respecto de las características de la matrícula, además de la composición por sexo, cabe mencionar que, a diferencia de los Colegios Nacionales, la población se reclutaba de sectores medios y medios bajos.[12] Los únicos requisitos de ingreso a la escuela normal consistían en haber aprobado la escuela primaria, presentar un certificado de buena moral y la aptitud física certificada por un examen médico.

En cuanto a su estructura institucional, las Escuelas Normales se componían de un Curso Normal y una Escuela Modelo de Aplicación, que, además de impartir educación primaria, servía como ámbito de práctica de los métodos pedagógicos y para el aprendizaje del manejo de las escuelas. Interesa particularmente retener este dato ya que actualmente a los llamados Departamentos de Aplicación se les suma el nivel preescolar y, desde 1969, con la terciarización del magisterio, el nivel medio. Sobre este punto nos extenderemos más adelante.

2.3. La formación de maestros para el nivel inicial[13]

En cuanto a la formación de maestros de nivel inicial, en 1886 comienzan a formarse profesoras para el nivel dentro de la Escuela Normal de Paraná, en cursos a cargo de Sara Chamberlain de Eccleston. El requisito para acceder a estos cursos era poseer el título de Maestra Normal.[14] Protagonizando la polémica acerca del valor educativo del nivel inicial y del costo que ocasionaba, se crean la Unión Froebeliana Argentina (1893) y la Asociación Internacional de Kindergarten de Buenos Aires (1899). Desde esta asociación, una Comisión pro difusión del Kindergarten, edita libros, publica revistas, etc., "hasta lograr el reconocimiento que esperaban que culminó con la creación del Profesorado Nacional de la especialidad que hoy lleva el nombre de Sara Chamberlain de Eccleston" (GONZALEZ Y MENDEZ, 1993: s/n).

Se encarga a Juan Cassani la elaboración del proyecto de plan de estudios y reglamentación, en un hecho que se entiende como una omisión de la labor de las "kindergarterinas" en el impulso a una formación especializada. La persona que se

---

[10] Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 1877, p. 125 (en TEDESCO, 1986).

[11] La mayor proporción de maestros varones se encontraba en el interior del país, fenómeno que podría explicarse en función de la falta de posibilidades de estudios superiores o de inserción en otros sectores de la administración pública.

[12] El sistema de becas implementado desde sus inicios es un buen indicador del origen socioeconómico de la población de las escuelas normales.

[13] Para obtener mayor información sobre este punto remítase a GONZALEZ y MENDEZ, 1993, capítulo 2.

[14] En este sentido, se dio origen a una dependencia curricular que se prolongaría hasta la actualidad. Volveremos sobre esto en otro capítulo.

en tres años y se agregaría un curso de profesorado de dos años de duración para quienes tuvieran interés en cubrir cargos de directores en escuelas primarias o de profesores en las propias escuelas normales. Estos cursos de profesorado se dividen en el año 1903 en dos especialidades: ciencias y letras, a partir de lo cual los egresados comenzarán también a insertarse en un nivel medio que se expande y que carece de recursos humanos capacitados para atender sus necesidades.

Por otro lado Pinkasz (PINKASZ, 1992) destaca como la piedra fundacional de las instituciones de formación de profesores la creación del "Seminario Pedagógico" para la formación de Profesores en Enseñanza Secundaria Normal y Especial, en el año 1904 en la ciudad de Buenos Aires. Dicho seminario estaba destinado a la preparación pedagógica de aquellos graduados universitarios que desearan desempeñarse como docentes en el nivel medio. Progresivamente, se producen dos fenómenos que cambian el carácter originario del seminario: se acepta la inscripción de bachilleres y se registran cada vez menos graduados universitarios entre los ingresantes. Finalmente, el seminario se convierte en el primer Instituto de Formación de Profesores (actualmente Instituto Nacional del Profesorado "Joaquín V. González").

Otro ámbito que comienza a asumir la tarea específica de formar profesores de nivel medio son las universidades. En efecto, se crean Profesorados de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata (1902) y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (1907) (PINKASZ, 1992: 66).

En todo caso, lo que interesa retener es que la formación de profesores de nivel medio se va diferenciando progresivamente en un ámbito institucional específico para tal fin, como respuesta a los cambios cualitativos y cuantitativos operados en el nivel medio. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede con la formación de maestros, no surge una institución que monopolice la formación de profesores, a la manera de las escuelas normales con la formación de maestros. Tal situación podría estar vinculada con el hecho de que cada nivel respondió, desde sus orígenes, a lógicas contrapuestas: mientras el nivel primario respondió a la lógica de la homogeneización, el nivel medio respondió a la lógica de la diferenciación (de modalidades, origen socioeconómico de la población por modalidad, formación de los profesores predominante en cada modalidad, expectativas de pasaje a la universidad, etc.).

El caso es que desde su creación, los institutos nacionales de formación de profesores comparten este campo de competencia con las universidades por un lado, y las escuelas normales por otro. Respecto de estas últimas cabe señalar que si bien cierran sus profesorados normales en ciencias y letras en el año 1952, se las habilita a partir de 1953 para crear los Profesorados anexos en distintas modalidades.[15] La diversificación institucional que desde su origen registra la formación de docentes de enseñanza media, se arrastra hasta la actualidad, donde nos encontramos con un sistema de formación altamente complejo, tal como se describe en el capítulo siguiente.

Junto con la diversificación institucional, acompañando la creación de las distintas modalidades de la enseñanza media, se fue diversificando la oferta curricular para la formación de profesores del nivel, manteniendo como denominador

---

[15] Al respecto, es interesante señalar que hacia 1930 el 20% de los profesores del nivel medio son egresados de las escuelas normales, de los cuales la mitad tiene título de maestro y la otra mitad, título de profesor en Ciencias o Letras. Aunque carecemos de datos, es verosímil suponer que la cantidad de profesores titulados en los institutos de formación de profesores había aumentado. Sin embargo, el acelerado crecimiento del nivel medio seguía demandando profesores egresados de las normales. En efecto, para 1937, el 37% de los cargos docentes seguía correspondiendo a maestros o profesores normalistas.

común, la especialización disciplinaria, con un escaso peso proporcional de la formación pedagógica. Podría suponerse que el origen universitario de los profesores de los colegios nacionales (primeras instituciones de nivel medio), con una formación centrada exclusivamente en las disciplinas, sumado a la definición curricular del nivel (aún actualmente organizado en torno a las divisiones disciplinarias tradicionales), fueron factores que configuraron tal situación. Sobre este punto nos extenderemos más adelante.

Por último interesa señalar que las provincias han definido de manera diversa la formación de estos profesores. En muchos casos, fundaron un Instituto Provincial del Profesorado con sede en la capital provincial y anexos en las ciudades más importantes de la provincia. Tal es el caso de la provincia de Jujuy, que cuenta con un Instituto Superior de Formación Docente con sede en la capital provincial y tres anexos en el interior. Pero esto dista de ser general. Misiones, por ejemplo, carece tanto de institutos propios como de institutos transferidos por la Nación[16] que formen para el nivel medio: la formación docente para este nivel la realiza un único Instituto de dependencia privada,[17] y sólo recientemente se ha agregado la Universidad Nacional de Misiones.[18] Como vimos, la provincia de Buenos Aires ha creado Institutos de Formación Docente en los que se forman docentes para todos los niveles del sistema: inicial, primario y medio. Mendoza creó un Instituto Provincial de Enseñanza Superior para la formación de profesores de nivel medio; en cambio, descansó para la formación de maestros de niveles inicial y primario en las viejas Escuelas Normales Nacionales[19] y en una Escuela Superior de Formación Docente dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo. Un repaso exhaustivo de la situación provincia por provincia no haría más que agregar matices a un panorama profundamente diversificado.

2.5. La terciarización de la formación de maestros

Desde sus orígenes, la carrera magisterial fue definida como una carrera de nivel medio, que se cursaba en las escuelas normales. Inicialmente con una duración de tres o cuatro años (según el período), fue incorporada en 1941 a la reforma del plan de enseñanza media que suponía un primer ciclo común a las modalidades bachiller, comercial y magisterio y un ciclo superior especializado, en una extensión total de cinco años, como el resto de las modalidades del nivel.

Entre los años 1969 y 1970, por decreto presidencial, se terciariza la formación de maestros primarios y preprimarios. La reforma preveía la creación de Cursos de Profesorado de enseñanza primaria y preprimaria anexos a las escuelas normales, de nivel superior no universitario. Las normales conservarían su nivel medio en la modalidad bachiller, para la cual se crea en 1973 la orientación docente

---

[16] La Nación no tenía Institutos Superiores de Profesorado en territorio misionero, sino dos Escuelas Normales con carreras de Profesorado para la Enseñanza Primaria (planes PEP y MEB) y Profesorado de Educación Preescolar (plan PEPE).

[17] Se trata del Instituto Montoya, sito en la capital provincial.

[18] Sobre la participación de las Universidades en la formación de profesores y maestros volveremos unos pocos renglones más abajo.

[19] Con la transferencia de 1992, éstas son ahora de dependencia provincial.

de 2 años de duración.

La nueva carrera magisterial abarcaría dos años y medio de formación, y tendría como requisito de ingreso poseer certificado de aprobación del nivel medio en la modalidad de bachillerato pedagógico. Otros bachilleratos u otras modalidades del nivel medio quedarían sujetas a un régimen de equivalencias.

Las provincias se sumaron de a poco a este proceso de terciarización, de modo que en la actualidad la totalidad de la formación docente tiene lugar en el nivel superior.[20] La terciarización favoreció la incorporación progresiva de carreras superiores no docentes en las Escuelas Normales, a la vez que se registró la situación recíproca: instituciones creadas originalmente para concentrar carreras técnicas de nivel superior, también comenzaron a ofrecer carreras de formación de maestros y profesores.[21]

A la luz del proceso histórico de la conformación de las instituciones de formación de maestros, cabe hacer dos comentarios. En primer lugar, la terciarización de la formación de maestros rompió con el monopolio que las escuelas normales habían mantenido hasta el momento en este campo, dado que fue progresivamente incorporada la oferta de formación docente en diversas instituciones superiores no universitarias, entre ellas, los Institutos Nacionales de Profesorado. A su vez, las escuelas normales se vieron posibilitadas de diversificar su oferta en el nivel terciario incorporando carreras de formación de profesores de enseñanza media e inclusive carreras técnicas superiores. En el capítulo siguiente se analiza de qué manera este proceso de diversificación institucional rompe con las correspondencias Escuela Normal/ formación de maestros e Institutos Superiores/ formación de profesores, generando un panorama institucional sumamente complejo.

En segundo lugar, las Escuelas Normales, originalmente creadas con el único objetivo de formar maestros, contienen actualmente cuatro niveles de enseñanza, relativamente autónomos entre sí. Desarrollaremos este punto en el capítulo siguiente, pero interesa retener que la actual conformación organizacional de las Escuelas Normales argentinas (con nivel inicial, primario, medio y superior no universitario, éste destinado a la formación de maestros y en ocasiones a carreras técnicas no docentes) no responde a una lógica tendiente a fortalecer la formación docente, sino a diversas coyunturas históricas que determinaron este resultado.

2.6. En síntesis

Desde sus orígenes, el sistema educativo argentino intentó preservar para la formación de sus docentes instituciones específicas, independientes de los restantes niveles del sistema. A su vez, históricamente la formación docente ha estado organizada en instituciones diversas, según el nivel para el cual se destinan los docentes.

Como se verá al analizarse la estructura actual del subsistema de formación

---

[20] Sin embargo, el proceso de terciarización no se produce sin contramarchas. Volveremos sobre esto en el capítulo dedicado a la oferta curricular para la formación docente.

[21] Volveremos sobre este punto en este mismo apartado.

docente, queda claro que los maestros de niveles inicial y primario no se forman sólo en las Escuelas Normales y que los profesores del nivel medio no se forman sólo en los INES.[22] Actualmente, los docentes de todos los niveles se forman en instituciones de todo tipo: en las Escuelas Normales, en los INES, en institutos provinciales, en instituciones superiores de formación técnica, en las Universidades, en instituciones privadas... y no todos los que se desempeñan como docentes provienen del sistema de formación docente.

[22] Cabe señalar la inversa: las Escuelas Normales no sólo forman maestros de niveles inicial y primario, y los INES no sólo forman profesores. Este dato es menos conocido, pero no menos significativo. Volveremos sobre este punto en este mismo capítulo.

Capítulo 3

ESTRUCTURA DEL SUBSISTEMA DE FORMACION DOCENTE

En este capítulo caracterizaremos la estructura del subsistema de formación docente en Argentina; esto es, haremos un recorrido por el conglomerado de instituciones en que se forman los maestros y profesores argentinos, y por los ámbitos de gobierno que tienen a su cargo la gestión del subsistema. El panorama que presentaremos resultará al lector sumamente diverso, y es que la diversidad, la profunda heterogeneidad institucional, es un rasgo central del subsistema.

Es importante aclarar que en una presentación del subsistema de formación docente nos obliga a un recorrido por un conjunto de instituciones concebidas para estar centradas exclusivamente en la *formación de grado*. Como se verá en un capítulo posterior, la oferta de instancias de formación de post-grado y de capacitación y perfeccionamiento para docentes en servicio por parte de las instituciones formadoras de docentes es, en la actualidad, escasa e incipiente.

Nos detendremos aquí en la descripción y análisis de la estructura del subsistema de formación docente desde dos perspectivas: los ámbitos de gestión y las instituciones formadoras de docentes. A lo largo de este capítulo intentaremos demostrar que el subsistema se caracteriza, en términos estructurales, por su heterogeneidad, su diversificación y su falta de especificidad.

3.1. Las instituciones formadoras de docentes

Como hemos dicho, desde el punto de vista institucional, la organización de la formación de grado de maestros y profesores es sumamente variada. Para mostrar esta variedad, analizaremos con todo detalle el caso paradigmático: el de la jurisdicción nacional.

Comencemos considerando la diversidad de instituciones que, hacia fines de 1992 y con anterioridad a la transferencia de los servicios de nivel terciario a las jurisdicciones provinciales, dependían de la dirección específica de la rama: la Dirección de Formación y Capacitación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (DIFOCAD):

Cuadro nº 3: Dirección de Formación y Capacitación Docente. Cantidad de establecimientos según denominación, por jurisdicción. Año 1992.

JURISDICCION	TOTAL	ENNS	CNS	ENSC	INES
- Capital Federal	19	12	-	1	6
- Buenos Aires	78	62	4	3	9
- Catamarca	5	5	-	-	-
- Córdoba	27	15	3	3	6
- Corrientes	14	14	-	-	-
- Chaco	3	3	-	-	-
- Chubut	3	3	-	-	-
- Entre Ríos	23	13	4	1	5
- Formosa	1	1	-	-	-
- Jujuy	8	7	-	-	1
- La Pampa	2	2	-	-	-
- La Rioja	5	4	-	-	1
- Mendoza	11	6	-	2	3
- Misiones	2	2	-	-	-
- Neuquén	3	2	-	-	1
- Río Negro	-	-	-	-	-
- Salta	5	5	-	-	-
- San Juan	7	5	1	-	1
- San Luis	5	3	-	1	1
- Santa Cruz	1	1	-	-	-
- Santa Fe	24	11	3	8	2
- Santiago del Estero	4	3	-	-	1
- Tierra del Fuego	1	-	-	-	1
- Tucumán	7	4	-	1	2
TOTAL	258	183	15	20	40

FUENTE: Dirección de Formación y Capacitación Docente. Dirección Nacional de Gestión Educativa. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Año 1992.

Esto significa que dependían de la DIFOCAD no sólo los viejos institutos de formación docente (las ENNS y los INES) sino también las instituciones que dictan las carreras llamadas técnicas. Este dato basta para mostrar la complejidad de un subsistema que, en el nivel nacional, era gestionado por un organismo que también se ocupaba de carreras no docentes.

Claro que podría objetarse que la DIFOCAD es la heredera de la vieja Dirección Nacional de Enseñanza Superior (DINES), y que ésta en cuanto dirección de nivel se ocupaba de pleno derecho de las carreras técnicas de nivel superior. Esto no justifica que tanto la formación docente como la formación técnica se distribuyeran entre todas las instituciones dependientes de la DINES, fueran éstas técnicas o de formación docente.

Cuadro nº 4: Tipos de carrera que se ofrecían en las instituciones dependientes de la Dirección de Formación y Capacitación Docente del Ministerio de Cultura y Educación en el momento de iniciarse el proceso de transferencia, por tipo de institución. Año 1992.[11]

	Tipos de institución				
	ENS[14]	INES[15]	ENSC[16]	CNS[17]	Total
sólo maestros nivel inicial	2	2[18]	-	-	4
sólo maestros nivel primario	46	2	-	1	49
sólo profesores nivel medio	2	10	2	6	20
sólo carreras no docentes	1	3	13	5	22
maestros nivel inicial y maestros nivel primario	67[19]	-	1[20]	1[21]	69
maestros de niveles inicial y primario[22]	-	1[23]	-	-	1
maestros nivel inicial y profesores de actividades prácticas y del hogar	1	-	-	-	1
maestros de nivel inicial y carreras no docentes	-	1[24]	-	-	1
maestros nivel inicial, maestros nivel primario y profesores nivel medio	9	-	-	-	9
maestros nivel inicial, maestros nivel primario y carreras no docentes	4	-	-	1	5
maestros nivel inicial, maestros nivel primario, profesores nivel medio y carreras no docentes	5	-	-	-	5

///

[11] A partir de 1992 se ha comenzado a transferir estos servicios a las jurisdicciones provinciales. Interesa destacar que los servicios han sido transferidos apenas iniciado el ordenamiento de su oferta, razón por la cual la complejidad institucional se mantiene en las jurisdicciones provinciales.

[14] Escuelas Normales Superiores.

[15] Institutos Nacionales de Enseñanza Superior.

[16] Escuelas Nacionales Superiores de Comercio.

[17] Colegios Nacionales Superiores.

[18] Uno es el caso del INES "Sara Eccleston" de Capital Federal, institución especializada en la formación de maestras jardineras, con un plan de estudios diferente con respecto a los otros institutos que forman maestras de nivel inicial. El otro es el INES de la localidad de Moreno, provincia de Buenos Aires.

[19] Incluye una institución de Malargüe anexa a la ENS de San Rafael (Mendoza), en la que se dicta una carrera de formación de maestros de nivel primario con orientación en áreas de frontera.

[20] Se trata de la ENSC de Totoras (provincia de Santa Fe).

[21] Se trata del CNS de Rawson (provincia de San Juan).

[22] A diferencia de las carreras agrupadas en la categoría precedente, en este caso se trata de una carrera que otorga título habilitante para ejercer en ambos niveles.

[23] Se trata del INES de City Bell (provincia de Buenos Aires), donde se dicta esta carrera con carácter de experimental.

[24] Se trata del INES de Eugenio Bustos (Mendoza).

El cuadro que hemos presentado muestra, a través de la heterogeneidad que han ido ganando las ofertas existentes en las instituciones de dependencia nacional, que las viejas instituciones formadoras de docentes ya no pueden reputarse como tales. Un trabajo reciente que aquí retomamos (TERIGI, 1991) pone en evidencia que el proceso de expansión de las carreras llamadas técnicas ha tenido como principal escenario los institutos nacionales de formación docente:

Cuadro nº 5: República Argentina. DIFOCAD (ex DINES). Cantidad de carreras no docentes por ámbito de dictado. Año 1991.

Número de carreras	Ambitos en que se dictan
9	tanto en institutos de formación docente como no docente
5	en institutos de formación no docente exclusivamente
19	en institutos de formación docente exclusivamente
33	Todas las instituciones dependientes de la DIFOCAD

FUENTE: TERIGI, Flavia Zulema (1991), cuadro nº 2.

Estos datos indican que los institutos de formación docente han desplazado a los CNS y las ENSC como ámbito natural de funcionamiento de las carreras "técnicas". Diecinueve carreras funcionan sólo en institutos de formación docente, mientras que sólo cinco funcionan exclusivamente en los otros institutos. Las cifras se distorsionan en parte por la cantidad de carreras que sólo funcionaban a la fecha de la información en dos de los institutos de formación docente (INES de Villa María e INES Galileo Galilei de Rosario), pero, aún omitiendo estos casos, el desarrollo de las carreras técnicas en los institutos de formación docente es notable; tan notable que dos de los INES (el ya citado de Villa María y el de Pinamar) no dictaban por entonces ningún tipo de carrera docente.[19]

A la inversa, a esta "invasión" de los institutos de formación docente por las carreras no docentes comienza a corresponder, más recientemente, la creación de carreras docentes en el ámbito de las ENSC y los CNS. Se trata tanto de carreras docentes tradicionales (Profesorado de Matemática, Ciencias Biológicas, etc.) como de la carrera docente para los Técnicos Superiores.

El cruce de ambas "invasiones" -de las carreras "técnicas" a las ENNS y los INES, y de las carreras docentes a los CNS y las ENSC- da lugar a una compleja variedad de situaciones (TERIGI, 1991):

[19] Confróntese el Anexo II, que contiene la nómina de las instituciones de nivel superior por entonces dependientes de la DIFOCAD que dictaban carreras técnicas en 1991.

* institutos de formación docente que dictan carreras no docentes en lugares donde hay CNS y ENNS;[41]

* CNS o ENSC que sólo dictan carreras docentes, es decir, que han dejado de cumplir su función histórica;[42]

* CNS o ENSC que dictan carreras no docentes y carreras docentes en ciudades donde no hay institutos de formación docente, es decir, que suplen los institutos faltantes;[43]

* CNS o ENSC que dictan carreras no docentes y carreras docentes en ciudades donde hay otros institutos de formación docente, es decir, que no hacen un "reparto de tareas" con los otros institutos;[44]

* coexistencia de CNS, ENSC, ENNS e INES y división de carreras no docentes y docentes.[45]

Los datos que estamos volcando aquí son suficientemente demostrativos de la complejidad del subsistema de formación docente. La distribución institucional de la oferta era en el ámbito nacional, con anterioridad a la

---

[41] Se trata de:
- ENNS San Pedro (Buenos Aires): dicta las carreras de Analista de Sistemas Administrativos y Psicopedagogía, habiendo un CNS con carreras no docentes;
- INES de San Luis: dicta la carrera de Guía y Técnico Superior en Turismo, habiendo en San Luis un ENSC con la carrera de Técnico Superior en Administración de Empresas;
- el INES Galileo Galilei de Rosario, habiendo una ENSC que dicta carreras no docentes (Analista de Sistemas y Analista Programador).

[42] Se trata de:
- CNS Cosquín (Córdoba): Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales;
- CNS San Francisco (Córdoba): Profesorado en Psicología y Ciencias de la Educación;
- CNS San Antonio de Padua (Buenos Aires): Profesorado en Geografía; Profesorado en Matemática, Física y Cosmografía;
- ENSC San Gregorio (Santa Fe): Profesorado en Ciencias Económicas.

[43] Se trata de:
- CNS Leones (Córdoba): Profesorado en Contabilidad, Computación y Cooperativismo,
- CNS Rosario Del Tala (Corrientes): Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales; Profesorado en Matemática, Física y Cosmografía;
- ENSC Villa Ballester (Buenos Aires): Profesorado en Informática y Administración, Profesorado en Matemática, Física y Cosmografía;
- ENSC Gral. Alvear (Mendoza): Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales;
- CNS Rufino (Santa Fe): Profesorado en Ciencias Económicas.

[44] Se trata de:
- CNS San Francisco (Córdoba): Profesorado en Ciencias Jurídicas y Contables, habiendo una ENNS que dicta el Profesorado en Psicología y Ciencias de la Educación y no teniendo el CNS carreras no docentes;
- ENSC Santa Fe: Profesorado en Informática y Administración, en una ciudad donde existe un INES con carreras docentes;
- ENSC Monteros (Tucumán): dicta el Profesorado en Ciencias Jurídicas y Contables, habiendo una ENNS con carrera docente.

[45] Se trata de:
- Concepción del Uruguay (Entre Ríos);
- Gualeguay (Entre Ríos);
- Armstrong (Santa Fe).

transferencia de servicios, muy variada. La distribución que estamos caracterizando ha transformado profundamente los viejos institutos de formación docente, de manera que difícilmente se pueda reconocer una única función formadora detrás de la variedad de ofertas que realizan.

Hasta aquí, hemos caracterizado la complejidad que deviene del entrecruzamiento entre el tipo de oferta de formación de nivel superior (docente y no docente) y tipo de institución. A esto se le suma la complejidad de algunas instituciones que no sólo -ni principalmente- ofrecen carreras de nivel superior. A modo de ejemplo y para no aburrir con nuevos datos, repasemos lo que ha sucedido en este sentido con la institución formadora de maestros por excelencia: la Escuela Normal.

Como hemos dicho, en su origen las Escuelas Normales fueron instituciones de educación secundaria dedicadas exclusivamente a la formación de maestros primarios. Contaban con un nivel primario, pero como "departamento de aplicación" del nivel medio, ya que el objetivo central de la institución era la formación de maestros de escuela primaria, y los grados del departamento de aplicación tenían como función principal constituirse en espacios de práctica para los futuros maestros.

Fue recién a partir de la terciarización de la formación de los docentes de nivel primario (1970) que se generó la estructura de las actuales escuelas normales, en las que coexisten tres niveles: el primario, el medio y el superior. En ocasiones existe también un nivel inicial que sirve de departamento de aplicación al profesorado del nivel; pero hay ENNS con profesorado para el nivel que no tienen jardín de infantes, y ENNS con jardines de infantes que no dictan carreras de formación docente para el nivel.

Por otra parte, la utilización de los niveles inicial y primario como Departamentos de Aplicación es variable. El relevamiento del número de alumnos que realizan observaciones, prácticas de ensayo y residencia en el mismo establecimiento en que cursan su formación de grado en una muestra aleatoria de 22 (veintidós) de las 183 Escuelas Normales, arroja los siguientes datos:

Cuadro nº 6: procentaje de alumnos que realizan Observaciones y Prácticas de Ensayo y Residencia Docente en el mismo establecimiento en que cursan la formación de grado. N= muestra aleatoria de 22 de las 183 Escuelas Normales ex Nacionales Superiores. Año 1994.

Escuela Normal	Observaciones y Prácticas	Residencia
"Carbó"	10	90
de Cruz del Eje	100	0
de Marcos Juárez	50	50
de Las Varillas	100	100
de Alta Gracia	100	0
de Alcira Gigena	0	0
de Corral de Bustos	100	33
nº 1 de Capital Federal	96.6	3.6
nº 4 de Capital Federal	70	0
nº 8 de Capital Federal	100	0
nº 10 de Capital Federal	60	60
nº 11 de Capital Federal	40	40
de Olavarría	100	0
de Ayacucho	100	0
de Dolores	100	0
de Azul	100	100
de 9 de julio	40	40
de Gral. Viamonte	100	50
de Junín	100	0
de Trenque Lauquen	60	60
de Bragado	100	0

FUENTE: Programa de Transformación de la Formación Docente. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Año 1994.

El nivel medio ha quedado como un remanente de la vieja estructura; ya no forma docentes, y tiende a incorporar nuevas modalidades ligadas a orientaciones técnicas. Se ha llevado a cabo un relevamiento de las modalidades de nivel medio de las 183 Escuelas Normales, encontrándose la siguiente situación:

Cuadro nº 7: Número de Escuelas Normales antes dependientes de la Nación, categorizadas según las modalidades que ofrecen en el nivel medio. Año 1994.

Orientaciones de nivel medio	Número de ENNS	Porcentaje
sólo orientación pedagógica	16	8.74
otras orientaciones además de la pedagógica	148	80.87
sin orientación pedagógica	6	3.28
sin nivel medio	1	0.55
sin datos	12	6.56
TOTAL	183	100

FUENTE: elaboración propia sobre datos del Programa de Transformación de la Formación Docente. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Ministerio de Cultura y Educación. Año 1994.

Las Escuelas Normales ofrecen 30 (treinta) modalidades de nivel medio además del bachillerato pedagógico. Las especialidades que más se repiten son bachillerato común (101 casos), bachillerato en Ciencias Biológicas (41 casos), Perito Mercantil (34 casos), bachillerato en Ciencias Físico Matemáticas (25 casos) y con intensificación en idioma extranjero (9 casos más).

La situación termina de complicarse si se considera, además, que en el nivel superior la formación docente coexiste en muchos casos, como hemos visto, con carreras técnicas no docentes.

Es decir que la actual conformación organizacional de las Escuelas Normales argentinas (con niveles inicial, primario, medio y superior no universitario, éste destinado a la formación de maestros y en ocasiones a carreras técnicas no docentes) no responde a una lógica tendiente a fortalecer la formación docente, sino a diversas coyunturas históricas que determinaron este resultado.

Donde la correspondencia tipo de institución formadora/ tipo de formación que se ofrece sí se registra, es en los casos de la formación de profesores y maestros de Educación Física, Educación Artística y Educación Especial. En el caso de la jurisdicción nacional, la formación de estos docentes se ha realizado en instituciones específicas dependientes de las respectivas Direcciones de rama. Sin embargo, en el caso de varias jurisdicciones provinciales (Buenos Aires, por poner el ejemplo con mayor cantidad de establecimientos), la formación de estos docentes tiene lugar en las mismas instituciones que forman maesrros y profesores de niveles inicial, primario y medio. Por lo cual la correspondencia que podríamos construir para

el caso nacional se quebraría en las jurisdicciones provinciales. En definitiva, la heterogeneidad puede seguir siendo reputada como la nota característica del subsistema de formación de docentes en Argentina.

3.2. Ambitos de gestión de la formación docente:

Interesa completar la perspectiva institucional volcada en el apartado precedente presentando los datos que permitan apreciar el peso del subsistema formador de docentes en el nivel superior no universitario en Argentina. Dentro de esa presentación, interesa discriminar los cuatro ámbitos de gestión del subsistema:

* la Nación (refiriéndonos, desde luego, a los servicios que administraba hasta fecha reciente),
* las provincias,
* los municipios,
* la gestión privada.

Hemos compuesto un cuadro que muestra el dato que consideramos clave a este respecto: la cantidad de instituciones de nivel superior, presentando su distribución geográfica por provincia, y las dependencias a que corresponden (ex nacional, provincial, municipal, privada). Dentro del conjunto de instituciones, discriminamos las que no tienen ofertas de formación docente, las que sólo forman docentes, y las instituciones que llamaremos "mixtas", entendiendo por tales las que dictan tanto carreras docentes como carreras técnicas.

Cuadro nº 8: República Argentina. Número de establecimientos de educación superior por dependencia y jurisdicción, con discriminación de instituciones con formación docente, sin formación docente y mixtas.

Jurisdicción	TOTALES GENERALES					DEPENDENCIA OFICIAL															PRIVADO				
						NACIONAL					PROVINCIAL					MUNICIPAL									
			Con formación docente					Con formación docente					Con formación docente					Con formación docente					Con formación docente		
	Total	S/fd	Total	Mixtas	Puras	Total	S/fd	Total	Mixtas	Puras	Total	S/fd	Total	Mixtas	Puras	Total	S/fd	Total	Mixtas	Puras	Total	S/fd	Total	Mixtas	Puras
Capital Federal	95	57	38	7	31	52	28	24	4	20	-	-	-	-	-	8	8	-	-	-	35	21	14	3	11
Buenos Aires	204	49	155	55	100	76	14	62	13	49	82	6	76	37	39	3	3	-	-	-	43	26	17	5	12
Catamarca	25	1/3	22/4	1	21	7	1	6	-	6	18	0/2	16/8	1	15	-	-	-	-	-	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
Córdoba	108	23	85	13	72	25	5	20	3	17	23	3	20	2	18	-	-	-	-	-	61	15	46	8	37
Corrientes	41	3	38	2	36	14	1	13	1	12	25	1	24	1	23	-	-	-	-	-	2	1	1	-	1
Chaco	29	-	29	7	22	3	-	3	-	3	22	-	22	7	15	-	-	-	-	-	4	-	4	-	4
Chubut	15	0/1	14/5	1	13	6	-	6	-	6	7	0/1	6/7	1	5	-	-	-	-	-	2	-	2	-	2
Entre Ríos	59	17	42	6	36	19	2	17	2	15	17	8	9	1	8	-	-	-	-	-	23	7	16	3	13
Formosa	29	-	29	1	28	2	-	2	-	2	24	-	24	-	24	-	-	-	-	-	3	-	3	1	2
Jujuy	19	-	19	1	18	8	-	8	1	7	11	-	11	-	11	-	-	-	-	-	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
La Pampa	11	1	10	-	10	2	-	2	-	2	5	1	4	-	4	-	-	-	-	-	4	-	4	-	4
La Rioja	35	1	34	2	32	5	-	5	2	3	27	-	-	-	27	-	-	-	-	-	3	1	2	-	2
Mendoza	24	6	18	3	15	11	1	10	2	8	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	12	5	7	1	6
Misiones	4	-	4	1	3	3	-	3	-	3	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-
Neuquén	13	1	12	-	12	4	1	3	-	3	9	-	9	-	9	-	-	-	-	-	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
Río Negro	9	1	8	-	8	2	1	1	-	1	7	-	7	-	7	-	-	-	-	-	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
Salta	29	-	29	3	26	5	-	5	-	5	24	-	24	3	21	-	-	-	-	-	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
San Juan	19	3	16	-	16	9	1	8	-	8	7	2	5	-	5	-	-	-	-	-	3	-	3	-	3
San Luis	16	1	15	4	11	5	1	4	2	2	8	-	8	-	8	-	-	-	-	-	3	-	3	2	1
Santa Cruz	8	1	7	4	3	1	-	1	-	1	7	1	6	4	2	-	-	-	-	-	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
Santa Fe	50	16	34	12	22	28	7	21	6	15	15	2	13	6	7	1	1	-	-	-	7	7	-	-	-
Santiago del Estero	38	6	32	3	29	8	2	6	-	6	26	2	24	3	21	-	-	-	-	-	4	2	2	-	2
Tierra del Fuego	4	2	2	1	1	3	2	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-
Tucumán	42	6	36	4	32	8	3	5	1	4	9	2	7	3	4	-	-	-	-	-	25	1	-	-	24
TOTAL DEL PAIS	928	196/199	729/732	131	598	306	70	236	37	199	374	28/31	343/346	69	274	12	12	-	-	-	236	86	150	25	125

Referencias: S/fd Sin formación docente
S/d Sin datos

FUENTES: elaboración propia sobre datos obtenidos de diversas fuentes.

FUENTES PRIMARIAS: Datos de dependencia nacional: Dirección de Formación y Capacitación Docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Datos de dependencia provincial: GUIA DEL ESTUDIANTE 1992 excepto Catamarca, Chubut, Formosa, San Juan, San Luis y Tucumán (datos suministrados por las respectivas direcciones provinciales de nivel superior). Datos de dependencia privada: GUIA DEL ESTUDIANTE 1992, excepto Tierra del Fuego, San Luis, Tucumán y Formosa (datos suministrados por las respectivas direcciones provinciales de nivel superior).

NOTAS: 1. Catamarca: de 2 (dos) de las instituciones de nivel superior carecemos de datos en cuanto a las carreras que dictan. Esto nos impide clasificarlas con certeza entre las instituciones con formación docente. Por tanto, están contabilizadas tanto en esta categoría como en la correspondiente a instituciones sin formación docente. En ambos casos, se ofrecen dos totales: el menor no las incluye, el mayor sí.
2. Chubut: de 1 (una) institución carecemos de datos. Se procede como en el caso de Catamarca.
3. Formosa: de los 24 institutos de formación docente provinciales, 14 (catorce) son sede central y 10 (diez) son anexos de estas sedes, localizados en zonas cercanas.
4. Río Negro: el instituto nacional de formación docente es el Instituto Nacional de Arte de General Roca. El instituto nacional sin formación docente es el Centro de Capacitación Bernabé Menéndez, que dicta la carrera de Guardaparque Nacional.
5. Tucumán: de los 4 institutos provinciales "puros" de formación docente, 1 (uno) es sede central y los otros 3 (tres) son anexos.

A pesar de la provisoriedad de los datos (ténganse presentes los renglones en los cuales carecemos de datos) la información vertida en el cuadro n° 8 permite formular algunas consideraciones. En primer lugar, es inevitable señalar el fuerte peso de la formación docente en el conjunto de la educación superior no universitaria argentina. Sobre el total de instituciones que conforman el nivel (928), cerca del 79% ofrecen carreras de formación docente. El cuadro de diversidad institucional que hemos presentado en este capítulo se relativiza un tanto si consideramos que, del total de instituciones que ofrecen formación docente, casi el 82% son "puras", esto es, ofrecen sólo carreras docentes. Recuérdese, sin embargo, que la mezcla *formación docente/ carreras técnicas* constituye sólo una de las causales de heterogeneidad: la segunda tenía que ver con la variedad de niveles para los que forma cada institución (con lo que se rompía la relación *tipo de institución/ nivel para el que forma*), y la tercera con la heterogeneidad interna de un tipo de institución formadora (la Escuela Normal), en la que coexisten al menos tres, y muchas veces cuatro, niveles de enseñanza.

En el caso de la oferta nacional, del total de instituciones que gestionaba el Ministerio de Cultura y Educación con anterioridad a la transferencia, el 77% dictan carreras de formación docente. Del total de instituciones formadoras, cerca del 16% son mixtas (es decir, ofrecen tanto carreras docentes como carreras técnicas) y el 84% son puras. Este dato, aparentemente contradictorio con el panorama de la jurisdicción nacional presentado en este mismo apartado, se explica si consideramos que la formación de profesores y maestros de Educación Física, Educación Artística y Educación Especial se realiza en instituciones específicas, en las que no se dictan otras carreras docentes que no sean las relativas a la rama.

En las dependencias provinciales, la dedicación de las instituciones de nivel superior a la formación docente es casi absoluta: cerca del 93% de las mismas ofrecen carreras de grado de formación docente. Del total de institutos de formación docente, casi el 80% son "puras". De modo que, en términos

generales, y sin entrar a considerar caso por caso, puede decirse que la estructura de los subsistemas provinciales de formación docente es más homogénea que la correspondiente al subsistema nacional.

En el caso de la oferta privada, el análisis se dificulta porque carecemos de datos sobre 6 (seis) jurisdicciones. Con los datos de que disponemos, puede afirmarse que el 64% del subsistema superior no universitario de gestión privada se dedica a la formación docente. Es interesante, sin embargo, observar que, si se separan los casos de Capital Federal y provincia de Buenos Aires, la proporción de instituciones dedicadas a la formación docente se eleva a cifras mucho mayores que las correspondientes a las otras jurisdicciones. De modo que, excepción hecha de los dos casos mencionados y haciendo la salvedad de que nuevos datos puedan llevarnos a modificar esta afirmación, debe señalarse que las instituciones terciarias de gestión privada se dedican mayoritariamente a la formación de maestros y profesores. Del conjunto de instituciones privadas que forman docentes, el 83% son instituciones "puras", en el sentido antes apuntado de ofrecer exclusivamente carreras de formación docente.

3.3. Las Universidades

Un relevamiento de los títulos docentes realizado recientemente entre los profesores de las didácticas de los profesorados en una muestra compuesta por 39 de las 183 Escuelas Normales, distribuidas en 10 provincias, destinado a establecer de qué instituciones habían egresado estos profesores, arrojó los siguientes resultados:

Cuadro nº 9: Títulos de grado de los profesores a cargo de las Didácticas en el Profesorado para la Enseñanza Primaria de los institutos de formación docente del Programa de Transformación de la Formación Docente, por tipo y por institución emisora. Agosto de 1993.

TITULACION DE LOS DOCENTES	INSTITUCION EMISORA DEL TITULO											
	UNIVERSIDADES				INSTITUTOS DE FORMACION DOCENTE				OTRA INSTITUCION			
	Oficiales		Privadas		Oficiales		Privados		Oficiales		Privadas	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
- Título docente en la especialidad	85	42	3	1.5	56	27.7	41	20.3	-	-	-	-
- Título docente de otra especialidad o nivel	-	-	-	-	7	3.5	1	0.5	-	-	-	-
- Título no docente	7	3.5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Sin título	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-
TOTAL (N = 202 (100))	92	45.5	3	1.5	63	31.2	42	20.8	2	1	-	-

FUENTE: elaboración propia sobre datos relevados por el Programa de Transformación de la formación Docente. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Agosto de 1993.

Los datos muestran con claridad el peso de la titulación universitaria en la formación de quienes ejercen la docencia en los profesorados de todo el país. Téngase en cuenta que estamos hablando de profesores de las didácticas; las cifras tal vez asciendan en el caso de las disciplinas, y seguramente serán mayores en el nivel medio del sistema educativo argentino. En cualquier caso, estos datos muestran la fuerte participación de las Universidades en la formación de docentes de niveles medio y superior. Además cabe citar las Universidades que (como la de Mendoza) cuentan con institutos de formación docente anexos, en los que se forman maestros de niveles inicial y primario. El panorama completo de las ofertas de formación docente que brindan las Universidades argentinas es como sigue:

Cuadro nº 10: número de Universidades que dictan carreras de formación docente por dependencia, discriminando nivel o régimen para el que forman. Año 1994.

Dependencia		Total	Con formación docente	Nivel o régimen para el que forman					
				Inicial	Primaria	Media	Artística	Especial	Ed. física
Oficial	nacional	38[44]	28	7	8	28	9	5	4
	provincial	1	1	-	-	1	-	-	
privada		37	15	2	3	12	1	1	3
TOTAL		68	44	9	11	41	10	6	7

FUENTE: elaboración propia sobre datos del Anexo III, "Nómina de las Universidades que dictan carreras de formación docente por institución, discriminando cantidad de carreras por tipo y carácter oficial y privado de la Institución. Año 1994".

La Universidad provee al sistema educativo argentino de docentes tanto porque efectivamente titula docentes como porque numerosos cargos de los niveles medio y superior son ocupados por graduados universitarios sin título docente, pero cuyo título profesional los habilita para la docencia. Es en particular en las asignaturas llamadas "técnicas" (Contabilidad, Mecanografía, etc.) y en las Ciencias Exactas y Naturales (Física, Matemática, Química, Merceología), que se desempeñan como docentes de nivel medio profesionales universitarios sin título docente.[47]

[44] Incluye un Instituto Superior del Ejército sito en Capital Federal y la Escuela de Ingeniería Aeronáutica de Córdoba, que expiden títulos universitarios.

[47] Pese a lo extendido del caso, mostraremos en el capítulo referido a la oferta de formación docente que son muy pocas las instituciones que se ocupan de ofrecer capacitación pedagógica a los profesionales universitarios y técnicos superiores sin título docente.

Capítulo 4

BASES LEGALES DEL SUBSISTEMA DE FORMACION DOCENTE

4.1. Introducción:

La normativa que regula la organización y el funcionamiento del subsistema de formación docente en Argentina se caracteriza por su excesiva fragmentación e inorganicidad.

En principio, no hay una normativa que contenga la totalidad de las disposiciones referentes al mismo. Este no es un fenómeno privativo de la formación docente, sino que es general en el panorama legislativo de la educación argentina, que se ha caracterizado -hasta la sanción de la Ley Federal de Educación (Nº 24.195/93) en el año 1993- por carecer de leyes orgánicas que regularan cada uno de los niveles del sistema educativo, con excepción de la ley 1420 para el nivel primario y la Ley Avellaneda para el nivel universitario, ambas sancionadas en el siglo pasado.

Para el caso del subsistema de formación docente, se complementan y a veces se superponen al Estatuto del Docente (Ley 14.473/58) -que funciona como ley marco- una serie de disposiciones, resoluciones ministeriales, reglamentos internos de los institutos e inclusive decretos presidenciales -en algunos casos para dar resolución a conflictos coyunturales-, con imprecisos períodos de vigencia.

Por otro lado, no podemos obviar el hecho de que la complejidad y heterogeneidad del subsistema de formación docente argentino -sobre la que nos extendimos en el capítulo que se ocupa de la estructura del mismo- determina una complejidad en cierto modo análoga del aparato normativo, básicamente en dos sentidos:

1. diferentes normativas reglamentan el funcionamiento de la gran diversidad de instituciones que ofrecen formación docente (Escuelas Normales, Institutos Superiores del Profesorado, Colegios Nacionales Superiores, etc.),

2. cada jurisdicción ha definido su propia normativa para ser aplicada a las instituciones de formación docente que se encuentran bajo su ámbito de gestión.

Reconstruir en todos los aspectos un cuerpo normativo tan disperso es una tarea que excede nuestras posibilidades actuales. Por otra parte, la reciente sanción de la Ley Federal de Educación -que modifica sustantivamente la estructura y el funcionamiento de todos los niveles del sistema educativo- resta sentido a tal tarea reconstructiva si se trata de presentar un estado de situación actual de las bases legales del subsistema de formación docente argentino.

De cualquier manera, a fin de esbozar una idea más acabada del cuerpo normativo sobre el que se asentó históricamente la formación docente, tomaremos como paradigmático el caso de la legislación nacional. Tal decisión se fundamenta en dos razones:

1. la jurisdicción nacional sentó históricamente las bases del

sistema de formación docente y también sus bases legales, y

2. la legislación provincial en esta materia conservó en términos generales los lineamientos básicos elaborados por Nación (sin soslayar el proceso de reforma legislativa que se inició en las jurisdicciones provinciales en la década del '80).

En la segunda parte de este capítulo, expondremos los aspectos más salientes de la Ley Federal de Educación, en lo que respecta a la nueva estructura del subsistema de formación docente.

4.2. Bases legales en la jurisdicción nacional:

La heterogeneidad institucional característica del subsistema de formación docente obliga a abordar la cuestión de sus bases legales realizando una distinción por tipo de institución.

Como ya hemos expuesto, en la jurisdicción nacional encontramos cuatro tipo de instituciones que ofrecen formación docente de nivel inicial, primario y/o medio:

* Escuelas Normales
* Institutos Nacionales de Educación Superior
* Escuelas Nacionales Superiores de Comercio
* Colegios Nacionales Superiores.

Teniendo en cuenta su origen y su peso cuantitativo y cualitativo sobre el total de la oferta de formación docente no universitaria, sólo abordaremos aquí la normativa referida a los Institutos Nacionales de Educación Superior (INES) y a las Escuelas Normales.[48]

Respecto de las Normales y los INES nos centraremos fundamentalmente en los aspectos normativos referidos al funcionamiento interno de estas instituciones: la carrera docente -esto es sistema de ingreso, concursos para titularización y ascenso-, y la forma de gobierno que se establece en cada una de las reglamentaciones, dado que, como se verá, éste es un punto que determina los mecanismos de normalización de las instituciones de formación docente, y, por ende, las condiciones de ingreso, permanencia y ascenso en la carrera.

[48] Excluímos las Escuelas Nacionales Superiores de Comercio y los Colegios Nacionales Superiores, dado que en su origen éstas no son instituciones ligadas a la formación docente sino a la formación de técnicos superiores. La incorporación de ofertas de formación docente a estas instituciones es completamente aleatoria, razón por la cual no existe una legislación que regule su funcionamiento.

4.2.1. Los INES:

Los Institutos Nacionales de Educación Superior -instituciones destinadas a la formación de profesores de enseñanza media- obtienen esta denominación a partir del año 1988 (R.M. Nº 503/88), incluyendo los viejos Institutos del Profesorado de Enseñanza Media y las Secciones de Profesorado de las Escuelas Normales.

Realizaremos aquí una selección de aquellas reglamentaciones que se referían a aspectos generales de funcionamiento de los Institutos, contenidas en diversas leyes y decretos presidenciales.

No incluimos aquí la enorme cantidad de resoluciones ministeriales y circulares promulgadas en distintos períodos por la repartición ministerial correspondiente (DINEMS,[49] DINES,[50] DIFOCAD[51]), dada su inabarcable dispersión temática. En efecto, las mismas atendían desde las "condiciones para otorgar casa-habitación al ordenanza-mayordomo" (R.M. Nº 1270/64) o la "conducta que deben observar los estudiantes, dentro del establecimiento y en el radio del establecimiento" (R:M: Nº 943/63) hasta modificaciones en los planes de estudios de las carreras (por ej., inclusión de la asignatura Metodología Especial y Observación en los programas de los Profesorados de "Filosofía" y "Psicología y Ciencias de la Educación", R:M: Nº 2488/84).[52]

Trabajaremos fundamentalmente sobre las siguientes normas legales:

* Decreto 4205/57	Reglamento Orgánico para los Institutos Nacionales del Profesorado Secundario y las Secciones de Profesorado de las Escuelas Normales Nacionales y del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas.
* Ley 14.473/58	Estatuto del Docente Título V: Disposiciones Especiales para la Enseñanza Superior incluídas las modificatorias introducidas por el Decreto 1691/87.
* Decreto 8736/61	Reglamento Orgánico del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V.González".
* Resolución Ministerial 911/85	Modificación del Reglamento Orgánico del Instituto Nacional Superior del Profesorado "Joaquín V. González" (Decreto 8736/61).
* Decreto 1763/87	Programa de Jerarquización Institucional y Académica de la Enseñanza Superior.

[49] Dirección Nacional de Educación Media y Superior.

[50] Dirección Nacional de Enseñanza Superior.

[51] Dirección de Formación y Capacitación Docente.

[52] Véase al respecto ORDON DE ABRAHAM, Martha (1992), "Marco legal para el funcionamiento de la Dirección de Formación y Capacitación Docente y de los establecimientos bajo su dependencia. Material de apoyo para niveles de conducción y supervisión. Período 1953-1991".

4.2.1.1. Decreto 4205/57: Reglamento Orgánico para los Institutos Nacionales del Profesorado Secundario y las Secciones de Profesorado de las Escuelas Normales Nacionales y del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas.

Gobierno de los Institutos: El gobierno interno, didáctico, disciplinario y administrativo de cada Instituto, será ejercido por un Rector (art. 5). Dado que no se especifica quién lo designa, entendemos que es una atribución que se reservan las autoridades ministeriales.

Se prevé la conformación de un Consejo Consultivo presidido por el rector e integrado por los Directores de Sección. Este actuará exclusivamente como cuerpo técnico asesor del rectorado (art. 9).

Anualmente el Consejo Consultivo formulará de entre sus miembros una terna que el rectorado elevará a las autoridades ministeriales para que éstas designen al consejero que asumirá las funciones de Rector en caso de ausencia (art.8).

Cada Sección (carreras fundamentales del Plan de Estudios), tendrá un Director designado por las autoridades ministeriales de entre una lista de tres profesores titulares elevada por el rector. Si no hubiera profesores titulares en cantidad suficiente para integrar la nómina, el Rector podrá completarla con profesores interinos. Los profesores interinos durarán un año en sus funciones mientras que los titulares tres años (arts.12 y 14).

Ingreso: los docentes que ingresan a cubrir cátedras con carácter provisional o suplente son designados por las autoridades ministeriales, a propuesta del rector del establecimiento, previo asesoramiento del Consejo Consultivo (art.5to., inc.4). Tienen prioridad para cubrir las cátedras vacantes los profesores del establecimiento (art.19).

Concursos para titularización: Dentro de los 30 días de producida la vacante de profesor titular, el Rector solicitará autorización al Ministerio para llamar a concurso de títulos, antecedentes y pruebas para su provisión (art.18, inc.a). El jurado (cinco miembros), será designado por el Ministerio, a propuesta del Consejo consultivo (art.18,inc.c). El Consejo Consultivo estudiará el dictamen final, pudiendo pedirle al jurado (siempre por intermedio del Rector), aclaraciones y ampliaciones e incluso pudiendo solicitarle al Ministerio la anulación del concurso si encuentra vicios en lo actuado. Si el Rector o el Consejo Consultivo estimaran necesario formular observaciones a la nómina determinada por el jurado, se las elevará junto con las actuaciones (art.18,inc.i).

Ascenso: el ascenso a cargos jerárquicos es, en todos los casos (Rector, reemplazante del rector, Director de Sección,y, en consecuencia, Consejo Consultivo), atribución de las autoridades ministeriales, sobre la base de propuestas -excepto en el caso del Rector- de las autoridades del establecimiento, sin intermediación de concurso alguno.

4.2.1.2. Ley 14.473/58: Estatuto del Docente. Título V: Disposiciones Especiales para la Enseñanza Superior incluidas las modificatorias introducidas por el Decreto 1691/87.

Gobierno de los institutos: La designación del rector, director, vicerrector y vicedirector, se realizará según la forma y período que establezcan las reglamentaciones de cada uno de los institutos. Asimismo se prevé el funcionamiento de un Consejo Directivo, aunque no se especifica composición, forma de elección ni duración de su mandato (art. 139), razón por la cual inferimos que

dichas precisiones quedan también sujetas a las reglamentaciones internas de los institutos.

Ingreso: "En el caso de hallarse una cátedra o cargo vacante y hasta tanto se provea por concurso, el rector o director la encargará provisionalmente, según la lista de orden de mérito elaborada por el Consejo Directivo y, agotada la misma, a un profesor del establecimiento o a otro docente que reúna las condiciones especificadas en el apartado I" (título de profesor o mérito equivalente, especialización en la asignatura, condiciones exigidas en los inc. a) y b) del art.13 del Estatuto) (reglamentación art.139, pto.VI). En el caso de que un concurso hubiere quedado desierto por dos veces consecutivas, el Ministerio convocará a especialistas argentinos o extranjeros previa propuesta del rector o director y con la anuencia del consejo directivo. La duración del contrato no podrá pasar de cinco años (reglam. art.139, pto.III).

Concurso para titularización: "La provisión de cátedra y cargos docentes se realizará por concurso de títulos antecedentes y de oposición. Los jurados serán designados por el consejo directivo de cada instituto teniendo en cuenta la especialización y la jerarquía del cargo a proveer" (art.139).El jurado estará integrado por tres miembros titulares y tres suplentes, todos ellos profesores titulares, un representante estudiantil elegido por el Centro de Estudiantes y un representante de graduados que será elegido por los consejeros graduados dentro del padrón del instituto (ambos con voz). Las actuaciones del jurado deberán ser aprobadas por el Consejo Directivo, luego de lo cual el rector o director las elevará a las autoridades ministeriales para que éstas efectúen la designación (reglam. art.139, pto.II,incs. c) y j)).

Es importante aclarar que el Estatuto establece que "en los casos de creación e instalación de nuevos institutos de enseñanza superior, y a los fines de la designación inicial de profesores titulares para la provisión de las cátedras respectivas, los jurados serán designados por el Ministerio de Educación el que, asimismo, para el trámite de los respectivos concursos, tendrá las atribuciones que al efecto la ley o su reglamentación confieren al consejo directivo. Esta disposición se aplicará también en los casos de institutos superiores ya existentes cuando no cuenten en su planta funcional con profesores titulares en número suficiente para la constitución de sus autoridades" (art.139). No está de más señalar la importancia de este artículo a los fines de definir un procedimiento de normalización de la planta docente del nivel.

Ascenso: Según el art.138 ya citado, los cargos directivos se proveerán en la forma y período que establezcan las reglamentaciones de los institutos respectivos y "quienes se desempeñen en ellos, al término de su mandato, podrán reintegrarse a sus funciones anteriores", de donde se infiere que el Estatuto no sostiene un modelo de carrera docente ascendente unilinealmente, por lo menos en el nivel superior.

4.2.1.3. Decreto 8736/61: Reglamento Orgánico del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V.González".

Gobierno del instituto: el gobierno didáctico, administrativo y disciplinario del instituto será ejercido por un Rector, un Vicerrector y un Consejo Directivo (art.4). El Rector y el Vicerrector, serán elegidos por los Directores de Sección, debiendo recaer la elección en dos de ellos, y durarán tres años en sus funciones (art.7). Los Directores de Sección (cada sección corresponde a una de las carreras fundamentales del plan de estudios) serán elegidos por el voto directo y secreto de los profesores titulares e interinos con más de seis meses de antigüedad. Si

la elección recae en un profesor titular, este durará tres años en sus funciones; si recae en un profesor interino, el cargo se extenderá por un año o hasta la finalización del interinato, si esto aconteciera antes (art.17).

El reglamento establece también la conformación de un Consejo Directivo, integrado por el rector, el vicerrector, los directores de sección, el director del Dto. de Aplicación anexo, dos representantes estudiantiles y dos representantes graduados (art.10), ambos elegidos por el voto directo y secreto de sus claustros con una duración de sus mandatos de uno y tres años respectivamente (art.19 y 21). Los representantes estudiantiles y graduados tendrán voz pero no voto en las deliberaciones del Consejo y no podrán intervenir en lo referente a los concursos de profesores, designaciones de personal y medidas disciplinarias (art.20). Asimismo "el consejo podrá realizar sesiones secretas sin la presencia de los representantes estudiantiles y de los egresados cuando así lo resuelva por el voto de dos tercios de sus miembros" (art.14).

Ingreso: "En el caso de hallarse una cátedra vacante y hasta tanto se la provea por concurso, el rector la encargará provisionalmente y con el asesoramiento previo del director de sección, a un profesor del establecimiento o a otro docente que reúna las condiciones especificadas en el art.28. Si la duración del interinato excediera un bimestre, recabará la anuencia del Consejo Directivo. Con igual criterio se proveerán las suplencias" (art.30). En el caso de que un concurso hubiere quedado desierto por dos veces consecutivas, se seguiría el procedimiento previsto en el Estatuto del Docente (art.28, inc n)) (véase Estatuto del Docente, Ingreso).

Concurso para titularización: Los cargos titulares se proveerán por concurso de títulos antecedentes y oposición, debiendo efectuarse el llamado a concurso dentro de los treinta días de producida la vacante de profesor titular. El jurado será designado por el Consejo Directivo (recordemos que sin la participación de los representantes estudiantiles y graduados), y estará conformado por tres miembros titulares que deberán ser o haber sido profesores titulares o poseer mérito equivalente. El rectorado elevará las actuaciones a las autoridades ministeriales, previa aprobación del consejo directivo. El rector, con la anuencia del Consejo Directivo podrá aplazar el llamado a concurso por motivos especiales, el tiempo que determine el Consejo (art.29).

Ascenso: El ascenso a los cargos jerárquicos, ya sea Rector, Vicerrector o Director de Sección, tiene lugar, como ya se expuso (véase Gobierno del Instituto), por elección directa de los profesores en el caso de los directores y por elección de los directores en el caso de rector y vicerrector. El cargo de Director de Sección durará tres años (si recae sobre un profesor titular), y no se especifica si puede ser reelecto. Los cargos de Rector y Vicerrector tendrán la misma duración y podrán ser reelectos por un sólo período. No se especifica pero interpretamos, de acuerdo con lo dispuesto en el Estatuto del Docente, que, una vez terminado su mandato, los directivos volverían a sus tareas anteriores.

Disposiciones generales y transitorias (cap. XXII): "Las funciones del Consejo Directivo (...) serán ejercidas por primera vez por el Consejo Consultivo previsto en el reglamento orgánico provisional, aprobado por dec. 4205 del 24 de abril de 1957, hasta tanto queden cubiertas con profesores titulares las dos terceras partes de las cátedras del Instituto, oportunidad en que se hará efectiva la elección de los miembros del Consejo Directivo y la provisión de los cargos de rector y vicerrector en la forma establecida en el presente reglamento (art 84).

4.2.1.4. Resolución Ministerial 911/85: Modificación del Reglamento Orgánico del Instituto Nacional Superior del Profesorado "Joaquín V. González" (Decreto 8736/61) a propuesta de la rectora normalizadora del instituto.

Según los considerandos, la presente resolución tiene por objeto cubrir por un lado, la necesidad de aprobar normas complementarias que permitan democratizar y acelerar el procedimiento de concursos hasta cubrir con docentes titulares las dos terceras partes de la planta docente, y así poder elegir a las legítimas autoridades, y por otro lado, favorecer la participación de estudiantes y egresados en el consejo directivo. En este sentido se establece:

Art.1: " Los representantes estudiantiles y los representantes de los egresados tendrán voz y voto en las deliberaciones del Consejo Directivo, no pudiendo intervenir en lo referente a las designaciones de personal y medidas disciplinarias".

Art.2: a) El jurado de actuación en los concursos quedará conformado por los tres profesores titulares previstos en el reglamento original y por un docente, un estudiante y un egresado, designados a tal fin por los representantes docentes, estudiantiles y graduados en el Consejo Directivo. b) Hasta tanto se conforme el Consejo Directivo, se procederá a designar, para la elección de los miembros del jurado, dos profesores por sección, elegidos por sus pares; dos egresados por sección, elegidos por los graduados empadronados y dos alumnos por sección, elegidos por el reglamento interno que oportunamente fije el Centro de Estudiantes. c) Los docentes del Instituto y de otras casas de estudio, los aspirantes, las asociaciones científicas y de profesionales y los estudiantes podrán ejercer el derecho de objetar a los aspirantes inscriptos, fundados en su carencia de integridad moral y rectitud cívica y profesional. La objeción deberá ser totalmente fundada y acompañada por pruebas con el fin de eliminar toda posibilidad de discriminación ideológica o política y todo favoritismo localista. Hecho el descargo por parte del aspirante objetado, el rector decidirá si da lugar a la objeción, en cuyo caso excluirá al aspirante del concurso. Las partes pueden apelar y decide en última instancia el Consejo Directivo.

4.2.1.5. Decreto 1763/87: Programa de Jerarquización Institucional y Académica de la Enseñanza Superior. Normas generales para los reglamentos orgánicos de los Institutos Nacionales de Enseñanza Superior. Disposiciones transitorias conducentes a la normalización de los institutos.

En los considerandos del decreto se propone la jerarquización de la enseñanza superior, promoviendo el mejoramiento cualitativo, la diversificación de su oferta y la participación de los distintos estamentos en su gobierno. Para ello, crea el Programa de Jerarquización Institucional y Académica de la Enseñanza Superior, en el cual se incluyen -entre otros establecimientos de otras direcciones- los institutos de enseñanza superior, lo cual excluye a las escuelas normales (sobre este tema nos extenderemos en el siguiente apartado).

Normas generales para los reglamentos orgánicos de los Institutos Nacionales de Enseñanza Superior (Anexo 1):

Gobierno de los institutos: La dirección se constituirá con representantes de los siguientes estamentos: docentes, estudiantes y graduados (art.5). La dirección será ejercida por el Consejo Directivo y el Rectorado (art.6).

El Consejo Directivo estará integrado por ocho docentes, seis estudiantes, dos graduados y el Rector o Director que tendrá voto en caso de empate. Los docentes

durarán tres años en sus funciones, los estudiantes uno y los graduados dos años, y serán electos por voto secreto y obligatorio de los respectivos estamentos (previo empadronamiento).

Cabe destacar que se reglamenta detalladamente el proceso eleccionario, incorporando como novedad respecto de reglamentaciones anteriores, la constitución de una Junta Electoral, la necesidad de patrocinadores y apoderados de las listas como requisito para su oficialización y la adopción del sistema D'Hont para la adjudicación de las representaciones en el Consejo, todo ello en el marco del Régimen Electoral Nacional.

El rector y el vicerrector, serán elegidos por el Consejo Directivo en sesión especial. Ambos durarán cuatro años en sus funciones y podrán volver a sus tareas anteriores una vez finalizado su mandato. Podrán ser reelegidos una sola vez en períodos consecutivos. Cabe hacer notar que el sistema de elección de los directivos y de los consejeros -no así la composición del consejo- es similar al que se implementa en el sistema universitario.

Ingreso: el Consejo Directivo deberá elaborar un listado anual de mérito de los aspirantes a interinatos y suplencias por asignaturas. En caso de producirse una vacante, el rector o director designará al personal propuesto por el Consejo Directivo.

Concursos para titularización: "A los fines de la sustanciación de los concursos se aplicará lo normado por el art.139 y su reglamentación del Estatuto del Docente" (art.11).

Ascenso: tal como se expusiera más arriba, el acceso a los cargos jerárquicos se realiza, en todos los casos, por el voto directo de los profesores de la institución.

Disposiciones transitorias conducentes a la normalización de los institutos:

a) Deberá crearse un Consejo Directivo Provisorio compuesto por el rector o director normalizador, cuatro miembros designados por la superioridad a propuesta del rector o director de entre los vicerrectores o vicedirectores, regentes y asesores, seis docentes, cuatro estudiantes y un graduado (art.6).

b) Para la elección de los representantes al consejo se seguirán las normas previstas en las Normas Generales de los Reglamentos Orgánicos (art.6).

c) El rector normalizador deberá proponer a las autoridades ministeriales la convocatoria a concurso para cubrir la titularidad de las cátedras y cargos docentes así como los jurados que tendrán a su cargo la sustanciación de los mismos, con la anuencia del Consejo Directivo Provisorio (art.4,inc.d) y art.7,incs. a) y b)).

d) El procedimiento de los concursos se ajustará a lo dispuesto por el art.139 del Estatuto del Docente y su reglamentación, reemplazando al Consejo Directivo el Consejo Directivo Provisorio y al rector o director el rector o director normalizador (art.11).

e) Los Consejos Directivos Provisorios deberán elaborar en un plazo de 180 días, el Reglamento Orgánico del Instituto, en concordancia con las Normas Generales ya expuestas (art.5).

f) El instituto se considerará normalizado cuando haya cubierto el 50% de los cargos titulares por concurso, en cuyo caso procederá a la elección de las

autoridades legítimas (art.9). El decreto preveía un plazo de un año con opción a dos años para alcanzar este objetivo (art.10).

Como puede apreciarse a través de los datos expuestos, la normativa referida a la regulación de la carrera docente en los Institutos de formación de profesores, es muy numerosa (téngase en cuenta que hemos seleccionado la que nos pareció más relevante en relación con la temática que nos ocupa), y en muchos casos se superpone.

Lo que se puede rescatar como rasgo común, es que todas contienen mecanismos claros de ingreso, titularización y ascenso de los docentes de los institutos, de designación de autoridades y formas de gobierno.

Ahora bien, resulta indispensable aclarar que la mayor parte de los docentes de educación superior se encontraban -y en no pocos casos desde hace muchos años-, en el primer escalón de la carrera docente: la suplencia o el interinato, sin posibilidad de acceder a la titularidad. Se tendió a revertir la situación con la sanción, en 1992, de una Ley de Titularización que titularizó a los docentes en sus horas cátedra sin concurso, con un requisito mínimo de cinco años de antigüedad en el nivel.

Hasta esa fecha, en la mayor parte de los casos funcionaban Consejos Consultivos constituidos según el molde del decreto 4205/57 que analizáramos más arriba, y el ingreso de docentes a los institutos era determinado por el rector y los Consejos Consultivos, luego de una evaluación de los antecedentes de los interesados. En otras palabras, a pesar de que las normas legales prevén modalidades de ingreso a la carrera docente que permiten la titularidad de los cargos, los procedimientos no se observaron. Como consecuencia, un escaso porcentaje de los docentes de nivel superior había sido titularizado en 1992, aún cuando todas las normativas que analizamos lo prescriben, y por esta razón prácticamente ningún instituto estaba normalizado (recordemos que para proceder a la normalización de un Instituto, el Estatuto del Docente impone como requisito que el 50% de la planta docente sea titular).

Esto significa que, a la situación de dispersión normativa que caracteriza el funcionamiento de estas instituciones, se agrega un problema más: la ineficacia de la norma.

Pese al decreto de 1957, que analizáramos en este apartado, lo cierto es que la situación de revista de la planta docente del nivel no se había modificado sustancialmente desde el '58 hasta 1987. La sanción del decreto 1763/87, tampoco fue seguida por un avance efectivo en la constitución de Consejos Directivos Provisorios, ni en la elaboración de los reglamentos orgánicos de los institutos.

En la actualidad, gracias a la aplicación de la Ley de Titularización de 1992, se ha regularizado la situación de revista de una parte significativa de la planta docente, pero sin la intermediación de concursos y con carácter excepcional. A partir de esta fecha se pudo proceder a la normalización de algunos institutos pero no de todos, dado que en muchos de ellos no se contaba con un 50% de profesores que alcanzara el requisito de antigüedad prescripto para acogerse a los beneficios de la titularización masiva (cinco años de antigüedad en el nivel). Por otra parte, éste era un resultado previsible en virtud del alto nivel de rotación de los profesores de nivel superior.

Cuadro nº 11: Importancia porcentual de la antigüedad de los profesores a cargo de las cátedras de los INES, en relación con el total de cátedras de los INES. Año 1991.

Nº total cátedras	Antigüedad de los profesores a cargo			%		
	-5 años	5 a 9	10 ó +	-5 años	5 a 9	10 ó +
5.031	2.822	1.051	1.155	56%	21%	23%

FUENTE: DIEER, Gabriela (1991).

Adviértase que la norma de 1992, aún cuando hubiera alcanzado una eficacia total en la regularización de la planta docente de nivel superior, es de carácter excepcional: no prevé nuevos procedimientos masivos de titularización. A futuro, el único modo de mantener regularizada la planta docente es la regularización de los procedimientos de ingreso, titularización de los profesores y designación de autoridades. Si éstos no se refularizan, en pocos años la situación de la planta volverá a ser de completa inestabilidad.

Ahora bien, a pesar de la ineficacia de la legislación producida para regular el funcionamiento de los institutos, interesa destacar que al menos en su letra, y con un mayor o menor nivel de participación de cada uno de los estamentos que conforman los institutos, el ingreso, los procedimientos de titularización de los profesores y la designación de autoridades responde a mecanismos propios de las instituciones de educación superior: conformación de jurados, listado de aspirantes, elección de autoridades por los pares con mandato a término, etc.

Con excepción del decreto 4205/57, los mecanismos de concurso y regulación de la carrera docente y el gobierno de los institutos constituye una función autónoma de los institutos sin intervención de las autoridades ministeriales (excepto para ratificar las decisiones emanadas de los cuerpos de gobierno del instituto) ni de Juntas de Clasificación, entes de evaluación con jurisdicción en todos los otros niveles del sistema educativo.

4.2.2. Las Escuelas Normales:

Como es sabido, hasta 1970, la formación de maestros primarios a cargo de la jurisdicción nacional se realizaba en las Escuelas Normales, en el nivel medio. Por lo tanto se regía por la normativa correspondiente a ese nivel.

Como excepción cabe mencionar que en las Disposiciones Especiales para la Enseñanza Superior del Estatuto del Docente -ya comentadas- se incluyen los cursos de profesorado de las escuelas normales, pero no legisla sobre la formación de maestros.

A partir de 1970, la formación de maestros pasa al nivel terciario y las

secciones pre-primaria y primaria de las Normales se convierten en Departamento de Aplicación de los Profesorados de Enseñanza Primaria y Pre-primaria respectivamente. Esto implicó una modificación decisiva en la estructura y organización de las Escuelas Normales ya que al pasar la formación docente al nivel superior, se creó una zona de incertidumbre en relación a la normativa que regularía el gobierno de los profesorados, así como también los mecanismos de ingreso, permanencia y ascenso de la carrera docente en ese nivel.

Recién ocho años después, el gobierno de facto a través de la Disposición 573/78, elaboró unas "Normas para el funcionamiento de Profesorados", elaboradas sobre la base del decreto 4205 de 1957. La disposición establece lo siguiente:

> Gobierno: se turnarán en la atención del nivel terciario el Director y el Vicedirector del establecimiento (el Secretario, el Tesorero y el Bibliotecario del establecimiento lo son también del nivel terciario).
>
> El Profesorado contará además con un Consejo Consultivo integrado por los Jefes de Area, el Profesor de Práctica de la Enseñanza y el Vicedirector, presidido por el Director del establecimiento.
>
> "En el caso que los establecimientos cuenten además con profesorados de nivel medio, integrarán el Consejo Consultivo un Director de Sección elegido de la forma indicada por el Decreto Nro. 4205/57".
>
> Los Jefes de Area serán designados por las autoridades ministeriales de una terna elevada por la Dirección del establecimiento y constituida "por los profesores que a su juicio están en mejores condiciones para desempeñar el cargo". La terna se acompañará con el currículum de cada profesor y su situación de revista en el nivel terciario del etablecimiento (no queda claro si el cargo puede desempeñarlo un profesor interino). Durarán dos años en sus funciones.
>
> Ingreso: la Dirección, con anuencia del Consejo Consultivo, propondrá a la Dirección Nacional, de entre los profesores aspirantes a una cátedra, el que llene mejor las condiciones para desempeñarla. Se especifica además que no se propondrán maestros ni personal sin título docente o profesional terciario dado que "la falta de éste conspira contra la estabilidad del profesorado".
>
> Concursos para titularización: no menciona ni remite al Estatuto del Docente, el cual, en su art.139 y reglamentación establece el procedimiento de concursos para profesores titulares y regentes, procedimiento que -aunque no lo especifique- podría ser de aplicación a los Profesorados de las Normales.
>
> Ascenso: no especifica quién designa a los directivos, aunque podría inferirse que serían las autoridades ministeriales. También podríamos suponer que el Director y Vicedirector del establecimiento se designen según las disposiciones pertinentes para la enseñanza secundaria del Estatuto del Docente, con la participación de las Juntas de Clasificación, tal como lo consigna su art.138, para las escuelas normales con curso de profesorado anexo.

En el año 1989, a través de las Disposiciones 17/89 y 75/89, la DINES deja sin efecto el decreto anterior y establece el co- gobierno bajo la forma de un Consejo Directivo para el nivel superior de las normales y para las escuelas que hubieren implantado el Magisterio de Enseñanza Básica (nuevo plan de formación de maestros) integrado por cuatro docentes, dos estudiantes y dos miembros de la comunidad, elegidos estos últimos, de un padrón voluntario

creado al efecto. Estas disposiciones exigen también la elaboración de un Reglamento Orgánico que debería ser aprobado por la DINES. Cabe aclarar que ambas disposiciones son poco precisas en relación con los procedimientos a seguir.

Como puede apreciarse, en el caso de las Escuelas Normales nos encontramos -a diferencia de los INES- con escasa y poco precisa normativa referida al nivel terciario. En principio, la estructura de la escuela normal refuerza una situación de por sí confunsa porque todo el establecimiento dependía de la DINES, luego DIFOCAD, pero cada uno de los niveles se rige por normativa proveniente de distintas direcciones. Por otra parte, las autoridades máximas del establecimiento se eligen siguiendo los procedimientos de elección de autoridades de nivel medio (art.138 del Estatuto del Docente), lo cual obstaculiza la conformación de un gobierno propio del profesorado, que decida y a la vez actúe exclusivamente sobre él, atendiendo a sus problemáticas específicas.

Resulta paradójico que la institución formadora de maestros por excelencia, la Escuela Normal, carezca hasta tal punto de una normativa adecuada a los requerimientos de un establecimiento de formación docente de nivel superior y que, como contrapartida la repartición ministerial que tuvo a su cargo hasta 1992 las instituciones de nivel superior (según el período DINES, DINEMS o DIFOCAD), y por tanto las escuelas normales, haya concentrado sus esfuerzos de reglamentación más en los niveles inicial, primario y medio de las normales que en el nivel superior.

4.3. La Ley Federal de Educación:

El 14 de abril de 1993 el Congreso de la Nación sancionó la ley 24.195, bajo el título Ley Federal de Educación. En la misma se establecen los lineamientos básicos que regirán la estructura, funcionamiento y gestión del sistema nacional de educación en todos sus niveles.

Respecto de la formación docente, la ley en su artículo 19. establece como objetivos:

> "a) Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educacional y en las modalidades mencionadas posteriormente en esta ley.
>
> b) Perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural, formar investigadores y administradores educativos.
>
> c) Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático.
>
> d) Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora."

A los fines de la concreción de estos objetivos, la ley establece los mecanismos que conducirán a su propia aplicación a través de la definición de las atribuciones del Poder Ejecutivo, por medio del Ministerio de Cultura y Educación, y de las jurisdicciones provinciales y municipal, a través del

Consejo Federal de Cultura y Educación.

En este sentido, el artículo 53, inc. g) establece que el Ministerio de Cultura y Educación deberá

> "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".

Por su parte, el Consejo Federal de Educación, concebido como "el ámbito de coordinación y concertación del Sistema Nacional de Educación..." (art. 54), tendrá entre sus funciones

> "acordar los contenidos básicos comunes de la formación profesional docente y las acreditaciones necesarias para desempeñarse como tal en cada ciclo, nivel y régimen especial" (art. 56, inc. c)).

La ley establece un plazo no mayor de un año a partir de producida la promulgación de la ley para concretar en el seno del Consejo Federal los acuerdos necesarios para proceder a su aplicación. Respecto de la formación docente, se deberá acordar en el curso de ese año

> "la implementación de programas de formación y actualización para la docencia que faciliten su adaptación a las necesidades de la nueva estructura" (art. 66, inc. d).[53]

Para ello se ha definido una estrategia de consulta a las jurisdicciones provinciales promovida por el Ministerio de Cultura y Educación, con el objetivo de producir una serie de acuerdos en torno a:

a) la estructura institucional del subsistema de formación docente continua,

b) los lineamientos básicos curriculares de la formación docente para todo el país.

Esta estrategia se encuentra, a la fecha de elaboración de este documento en su primera etapa (consulta a las jurisdicciones provinciales sobre la base de una propuesta elaborada por la Nación). El Consejo Federal de Educación ha aprobado para su consulta un documento titulado "Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente", conteniendo avances en los dos aspectos.[54] Se prevé alcanzar los acuerdos federales necesarios al finalizar el año 1994.

---

[53] Hemos extractado de la Ley Federal de Educación los artículos referidos a la formación docente. Puede consultarse esta selección en el Anexo IV.

[54] Puede consultarse los aspectos principales del documento en el Anexo V.

Capítulo 5

ANALISIS DE LA OFERTA FORMATIVA EXISTENTE

Analizaremos aquí la oferta formativa que pone a disposición de los futuros docentes y de los docentes en ejercicio el subsistema de formación docente de Argentina. El análisis se realizará tomando como criterio las instancias de la formación docente continua que establece la Ley Federal de Educación.

En los acuerdos del Consejo Federal de Educación de la República Argentina, la formación docente se califica como continua. En efecto, la Recomendación 25/92 del Consejo Federal de Cultura y Educación afirma:

> "La "formación", "preparación para la tarea", o "capacitación" es "un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto comienza a capacitarse para la formación docente pero que continúa a lo largo de toda su carrera como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse" (CFE, Recomendación 25/92).[55]

La Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, recogió, como vimos, este concepto, y en virtud de sus disposiciones el Consejo Federal de Educación puso en marcha mecanismos para discutir y acordar los aspectos centrales del Sistema Nacional de Formación Docente Continua. En su documento "Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente", sometido a consulta, el rasgo de continuidad de la formación de maestros y profesores se sostiene, al caracterizarse la formación docente como un

> "proceso continuo de formación de profesionales para un rol específico -el docente-." ("Alternativas", p. 1).

Proponer que la formación docente es continua implica discutir, a la vez, que la formación de grado deba contenerlo todo, y que las instancias posteriores deban depender exclusivamente de la buena voluntad de maestros y profesores. La Ley Federal de Educación enuncia tales instancias:

(1) Formación de Grado (art. 19 a)
(2) Perfeccionamiento docente en actividad (art.19 b.)
(3) Capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales (art. 19 b)
(4) Capacitación pedagógica de graduados no docentes (art. 19 b).

(1) Por formación de grado se entiende "la instancia inicial de preparación para la tarea en la cual se trabajan los contenidos básicos que otorgan la acreditación para la práctica profesional docente" (CFE, Recomendación 25/ 92).

(2) Por perfeccionamiento docente en actividad se entiende "la actualización y profundización de contenidos curriculares, metodológicos e institucionales. Es una revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas y apunta, a través de su análisis, al fortalecimiento

[55] Puede consultarse la Recomendación citada en el Anexo VI.

de la tarea; e induce nuevas motivaciones y actitudes profesionales. Debe, por lo tanto, ser un proceso incorporado a la definición misma del trabajo docente". En el mismo documento, se afirma que "también constituye una instancia de información y de profundización de las políticas educativas y de instrumentación para la atención de las demandas sociales e institucionales" ("Alternativas"..., p. 2).

(3) La capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales "es la instancia de capacitación para roles y funciones diferentes de aquellas para las que el graduado se formó inicialmente y que demanda el sistema. Se podrá distinguir capacitación para: gestión institucional, coordinación de ciclos o de áreas, supervisión, administración, investigacón educativa, planeamiento y evaluación institucional, organización curricular, orientación educativa y todas aquellas funciones que fueran relevantes para el mejoramiento de la calidad de la educación" ("Alternativas"..., pág. 3).

(4) Finalmente, la capacitación pedagógica de graduados no docentes "es la formación pedagógica dirigida a profesionales no docentes y técnicos superiores que desean incorporarse a la docencia y de quienes están en actividad" ("Alternativas"..., pág. 3).

Resulta útil a los fines de este informe realizar un análisis de la oferta disponible para la formación de maestros y profesores, en función de la aspiración compartida en el Consejo Federal de Educación, de convertir al sistema actual de formación docente en un sistema de formación docente *continua*. ¿Presenta el sistema ofertas en todas las instancias enumeradas en la Ley Federal de Educación? ¿Con qué extensión, en los casos en que exista oferta? En otras palabras, ¿cuáles son las oportunidades formativas de un docente en Argentina?

Las consideraciones vertidas en el capítulo referido a la estructura del subsistema de formación docente ponen de manifiesto que la discriminación más importante para iniciar el análisis debe realizarse entre formación de grado y formación posterior de maestros y profesores. Esta discriminación es crucial a los fines de comprender uno de los principales problemas del subsistema de formación docente argentino: éste se organiza institucionalmente en torno a la formación *de grado* de maestros y profesores, constatándose un muy escaso desarrollo institucional en torno a las otras instancias de la formación docente.

Por ello, dedicaremos un primer apartado al análisis de la oferta de formación de grado, para luego extendernos sobre las otras funciones del subsistema; el segundo apartado se destinará entonces a los circuitos de perfeccionamiento de docentes en servicio y de capacitación para nuevas funciones; el tercero a la oferta de especialización y postgrado de que disponen los graduados docentes; y el apartado final se destinará a analizar la capacitación pedagógica de graduados no docentes.

5.1. Oferta de formación de grado de maestros y profesores:

La caracterización que hemos realizado de la estructura del subsistema de formación docente nos obligó a un recorrido por un conjunto de

instituciones concebidas para estar centradas principalmente -y en su mayoría *exclusivamente*- en la formación de grado. Más allá de la enorme heterogeneidad institucional que hoy se constata, ha quedado claro que, desde sus orígenes, el sistema educativo argentino preservó para la formación de grado de sus docentes, instituciones específicas.

No nos detendremos aquí en la descripción de la oferta de grado, dado que éste ha sido el tema central en el capítulo referido a la estructura del subsistema. De todos modos, es interesante destacar que, si tuviéramos que definir la formación docente en Argentina en función de su desarrollo institucional, nos veríamos obligados a afirmar que la formación de grado constituye el eje del subsistema y que es entendida como una etapa terminal en el proceso de formación de docentes.

También es importante tener en cuenta que, al hablar de los trayectos formativos disponibles para los docentes en las instituciones formadoras, no cubrimos necesariamente la formación de todos los docentes en ejercicio. No sólo porque muchos son en realidad profesionales universitarios o técnicos superiores dedicados a la docencia,[56] sino porque no todos los docentes en ejercicio están titulados. Un estudio reciente realizado sobre los alumnos de los institutos de formación docente del partido de General Sarmiento, provincia de Buenos Aires, muestra que "la mayor parte tarda más que el tiempo estimado para recibirse, y en muchos casos se producen interrupciones y abandonos de los estudios, aunque permanecen trabajando como maestros" (BENITEZ, 1991:26). La asignación de cargos a estudiantes de magisterio, generada por un rápido agotamiento del registro de maestros titulados (por abandono del puesto de trabajo, por licencias prolongadas, etc.) probablemente sea extensible a otras zonas del conurbano bonaerense. Grave en sí misma, la situación se torna crítica si se considera que muchos de los estudiantes que obtienen de este modo un puesto de trabajo abandonan inmediatamente los estudios.

Para nuestros fines, interesa retener que la formación de grado puede estar funcionando como mera agencia de colocación para un número no determinado de estudiantes que ven al sistema formador no en cuanto tal sino en cuanto posible generador de empleo.[57] Con esto queremos llamar la atención sobre el hecho de que mejorar la formación de grado de maestros y profesores y articular un sistema de formación continua no son condiciones suficientes para mejorar la capacitación del profesorado en ejercicio si, de proseguir "el desprestigio simbólico de la carrera docente y el deterioro de las condiciones de trabajo" (BIRGIN, 1993:24), los maestros titulados abandonan el ejercicio de la docencia y sus puestos son cubiertos por personas sin suficiente formación específica.

---

[56] Recuérdese lo expuesto al referirnos al papel de las Universidades, y agréguese ahora el que corresponde a las instituciones de formación técnica.

[57] Esta situación estaría modificando la pauta histórica de ingreso a la docencia que venían destacando varios estudios. Tedesco, por ejemplo (TEDESCO, 1984) llamaba la atención sobre el hecho de que "los puestos en escuelas de áreas marginales actúan como puestos de entrada a la carrera del magisterio" (TEDESCO, 1984:44). En un estudio sistemático de las carreras docentes de maestros de tres partidos de la provincia de Buenos Aires, Jacinto confirmaba esta tendencia (JACINTO, 1988). El estudio de Benítez llama la atención sobre la creciente incorporación a la docencia de estudiantes -obviamente, no titulados- que abandonan su formación de grado en cuanto obtienen un puesto de trabajo.

5.2. Oferta de perfeccionamiento en servicio y capacitación para otras funciones:

Como hemos señalado, el subsistema de formación docente se organiza institucionalmente en torno a la formación de grado de maestros y profesores; con ello expresamos que las instituciones llamadas "de formación docente" se han centrado exclusivamente en *una* de las varias instancias que abarca la formación docente continua. Desde luego, han existido intentos del sistema de suplir las carencias o desajustes de la formación docente de grado por medio de ofertas oficiales de capacitación, perfeccionamiento y actualización de maestros y profesores. Sin embargo, las excepciones que pueden registrarse - algunas de las cuales enumeraremos a continuación- no obstan para afimar que no ha existido una oferta institucional consolidada y accesible para el perfeccionamiento de los docentes una vez que éstos inician su carrera profesional.

En principio, no tienen más de una década los dispositivos de los organismos públicos de gestión de la educación para ofrecer capacitación a los docentes en servicio. En el ámbito de las jurisdicciones, fue pionera en este aspecto la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, que, no teniendo institutos de formación docente de gestión propia,[58] fundó la Escuela de Capacitación Docente, en la que se organizan acciones de capacitación destinadas a los maestros de niveles inicial y primario que se desempeñan en las escuelas que la MCBA recibió por transferencia de la Nación en 1978. En el caso de los docentes municipales, la capacitación constituye un criterio de fuerte peso en el ascenso escalafonario, y en este sentido resulta destacable que el organismo de conducción que pone como criterio para la promoción la capacitación, ponga la misma al alcance de todos los docentes de manera sistemática.

Un trabajo reciente releva la oferta de capacitación a nivel provincial. De él tomamos la información referida a los organismos provinciales responsables de la actualización y el perfeccionamiento docente.

---

[58] La formación de maestros y profesores en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires se realiza en las Escuelas Normales e Institutos de Enseñanza Superior dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y en las Universidades privadas que otorgan títulos de profesor. Los servicios dependientes del Ministerio de Cultura y Educación están en proceso de transferencia, con lo cual próximamente la Municipalidad contará con servicios propios de formación docente.

Cuadro nº 12: Organismos provinciales responsables de la actualización y el perfeccionamiento docente. Año 1994.

Jurisdicción	Organismos que ofrecen capacitación docente (dependencia)
Buenos Aires	* Dirección de Gestión y Capacitación (Consejo General de Educación y Cultura) * Dirección de Educación Superior (Consejo General de Educación y Cultura) * Consejo General de Educación y Cultura
Catamarca	* Departamento de Capacitación docente (Dirección de Planeamiento Educativo) * Consejo General de Educación (en coordinación con la DIPLE) * Centro de Orientación (Consejo General de Educación) * Dirección de Cultura (Municipalidad de la Capital)
Córdoba	
Corrientes	
Chaco	* Departamento de Perfeccionamiento Docente. Dirección de Currículo (Consejo General de Educación) * Departamento de Psicopedagogía. Dirección de Currículo (Consejo General de Educación) * Ministerio de Salud Pública y Acción Social (en coordinación con el Consejo General de Educación) * Ministerio de Agricultura y Ganadería (idem) * I.N.T.A. (idem)
Chubut	
Entre Ríos	
Formosa	
Jujuy	* Consejo General de Educación * Programa Provincial de Alfabetización y Educación Básica de adultos (Ex Plan Federal)

///

Jurisdicción	Organismos que ofrecen capacitación docente (dependencia)
La Pampa	* Dirección General de Planeamiento (Ministerio de Cultura y Educación) * Dirección de Educación Inicial y Primaria con el aval de la Dirección General de Planeamiento (Ministerio de Cultura y Educación) * Dirección de Educación Media y Superior con el aval de la Dirección General de Planeamiento (Ministerio de Cultura y Educación) * Subsecretaría de Cultura con el aval de la Dirección General de Planeamiento (Ministerio de Cultura y Educación)
La Rioja	
Mendoza	
Misiones	* Departamento de Perfeccionamiento Docente. Dirección de Curriculum (Subsecretaría de Educación)
Neuquén	* Instituto de Formación Docente (Consejo Provincial de Educación) * Dirección General de Enseñanza Primaria (Consejo Provincial de Educación)
Río Negro	* Dirección de Formación, Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente (Consejo Provincial de Educación)
Salta	
San Juan	* Dirección de Educación Permanente. Subsecretaría de Planeamiento y Transformación Educativa (Ministerio de Educación)
San Luis	* Dirección de Programación y Gestión Educativa (Ministerio de Cultura y Educación) * Delegaciones Regionales (Ministerio de Cultura y Educación) * Intendencias y Municipalidades de localidades (Gobierno provincial) * Profesorados de Formación Docente (Ministerio de Cultura y Educación)
Santa Cruz	* Departamento de Formación Docente de la Escuela Normal Superior "República de Guatemala"
Santa Fe	* Dirección Provincial de Educación Superior, Perfeccionamiento Docente, Programación y Desarrollo curricular (Ministerio de Educación y Cultura) * Servicio Provincial de Enseñanza privada (Ministerio de Educación y Cultura)
Santiago del Estero	
Tucumán	
Tierra del Fuego	
M.C.B.A.	* Escuela de Capacitación Docente[59]

FUENTE: Feldfeber, Myriam (1994). "La oferta de capacitación a nivel provincial. Informe de avance", pp. 7/8.

[59] Este dato no figura en el cuadro original; lo agregamos en este informe.

Como se ve, varias provincias tienen institutos provinciales de capacitación. Interesa destacar que se hallan en plena etapa de consolidación, puesto que en todos los casos se trata de creaciones recientes. En general, estos institutos organizan cursos a los que asisten voluntariamente los docentes interesados que están en condiciones de hacerlo. Durante 1993, los organismos provinciales han comenzado un proceso de articulación de sus ofertas con otras que solicitan a la Nación, y que ésta presta mediante el Programa Nacional de Capacitación Docente, del que hablaremos en este mismo apartado.

En el ámbito de la Nación, existió desde 1987 (creado por decreto 1709/87) hasta 1992 el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (el INPAD), con subsedes en todo el país a través de los centros CENCAD. La política del INPAD se basó en una organización doble: por un lado, la organización desde la sede central de cursos de perfeccionamiento docente sobre temáticas puntuales, que combinaban las acciones a distancia (a través de módulos de capacitación) con algunas acciones presenciales (cursos cortos, generalmente) para las que se aprovechaba la capacidad instalada en cada CENCAD: por otro lado, la organización desde cada CENCAD de ofertas locales dentro de una amplia diversidad temática, de acuerdo con las demandas y posibilidades de la zona.

El proceso de transferencia de servicios de la Nación a las provincias determinó la necesidad de reorganizar la oferta nacional de capacitación docente: el INPAD fue cerrado, y actualmente, el Programa de Formación y Capacitación Docente de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, está organizando la capacitación docente a través de dos subprogramas:

* el Programa Nacional de Capacitación Docente (PNCD), que está realizando acciones puntuales en gran escala de capacitación de docentes, de acuerdo con requerimientos de las jurisdicciones provinciales que el PNCD articula a través de acciones presenciales y apoyo con materiales de estudio. En la fase 1993, el PNCD se centró en la capacitación de docentes de nivel medio; en 1994, ha agregado acciones de capacitación directiva con temáticas de planeamiento institucional. La determinación de temáticas está en manos de los organismos provinciales; el PNCD organiza la prestación de los cursos; la difusión de la oferta y la organización de los asistentes es resorte de las provincias (MCE/ PNCD, 1994);

* el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), que está avanzando en la organización de una oferta sistemática de capacitación docente, por la vía -innovadora para el país- de convertir a las instituciones de formación de grado de docentes en instituciones de formación docente continua. Para este fin, ha departamentalizado la formación de grado de los 40 institutos en que se implementa el Programa, y ha generado en todos ellos un Departamento de Extensión o Capacitación, encargado de articular acciones permanentes de capacitación de docentes en servicio.[61]

Un párrafo aparte merece un tipo especial de capacitación docente, ligado a la instauración de innovaciones en las escuelas. Ha sido una

---

[61] Una medida de 1976 constituye, de alguna manera, un anticipo de este Programa: por Resolución Ministerial 207/76, se autoriza a los docentes a cursar asignaturas propias de su especialidad disciplinaria, y también asignaturas pedagógicas, en Institutos Superiores y en Profesorados Anexos a las Escuelas Normales, para perfeccionamiento y actualización.

modalidad frecuente el impulso de acciones de capacitación específica en apoyo a la implementación de reformas curriculares en los jardines de infantes, en las escuelas primarias y en la enseñanza media; sin embargo, y sin entrar a considerar la eficacia de aquellas acciones, no todas las innovaciones curriculares han estado acompañadas por procesos de capacitación, y aún si todas lo hubieran sido, esto no agota el sentido que se otorga al requerimiento de formación continua de docentes.

Hay que señalar que han intervenido fuertemente en la organización de acciones de capacitación las propias instituciones de formación docente, por vía de la utilización de horas cátedra remanentes de su presupuesto mensual para la contratación de especialistas para el dictado de cursos.

Numerosas organizaciones de gestión privada, por aranceles de costo variable, han organizado cursos abiertos, en la mayor parte de los casos atendiendo a las demandas generadas por innovaciones puntuales que rápidamente tomaban estado público y se planteaban como "necesarias"[61] (no pocos articulistas refieren a este tipo de innovación con la expresión peyorativa "modas pedagógicas".

Interesa mencionar también las acciones brevísimas de capacitación docente (cursillos y conferencias, principalmente) que impulsan las compañías editoriales en apoyo de la comercialización de materiales didácticos (libros de lectura, manuales, fichas de trabajo, etc.).

En los años recientes, los gremios docentes están encarando acciones de capacitación a sus afiliados y a los docentes en general. Si bien tenemos noticias dispersas de algunas de estas acciones (véase, por ejemplo, ZIEGLER, 1992), desconocemos la existencia de relevamientos sistemáticos de las mismas.

En el ámbito de las Universidades, tenemos conocimiento de un programa diseñado por la Secretaría de Extensión de la Universidad de Buenos Aires (el programa "La UBA y los Profesores Secundarios"), y otro organizado por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma Universidad (el programa "Filo y los Maestros").

Ahora bien, por interesantes que puedan ser ofertas como las que estamos considerando, no dejan de ser compensaciones locales, que no siempre se articulan con las políticas de transformación previstas desde el sistema, y que precisamente por su carácter local, no están al alcance de todos los docentes, sino de quienes, por proximidad geográfica con el centro que realiza la oferta, por recursos económicos, por disponibilidad de tiempo, etc., están en condiciones de aprovecharlas.

Puede decirse que una organización institucional de la oferta formativa fuertemente centrada en la formación previa al ingreso en el trabajo, como la que estamos caracterizando, entiende la formación inicial del docente como un continente de todo el saber relevante para la práctica profesional futura. Este saber suficiente es en todo caso pasible de retoques posteriores, en especial con vistas a asimilar las innovaciones, pero no se concibe la

---

[61] Ha llegado a darse el caso de que una innovación curricular impulsada por un organismo jurisdiccional -la alfabetización inicial organizada de acuerdo con los resultados de las investigaciones psicogenéticas sobre la construcción del sistema de escritura en escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires, en los '80- ha estado apoyada por acciones de capacitación docente ofrecidas al menos en partes iguales por el organismo público de gestión de la educación y por infinidad de institutos y particulares que han organizado cursos ad hoc.

formación posterior como una necesidad ligada a los problemas siempre específicos que plantea la práctica profesional. El perfeccionamiento y la actualización se relacionan en este esquema con una perspectiva individual de carrera docente; no emerge, de las políticas de capacitación tal como están tradicionalmente definidas, como una necesidad de la organización educativa.

Frente a esta situación, la preocupación por la formación continua de docentes se ha instalado en Argentina desde 1989, cuando el Consejo Federal de Educación fijó como una de sus preocupaciones la formación docente, y tempranamente coincidió en definirla como *continua*. Con esta definición, el Consejo estaba no sólo señalando la importancia de que los maestros y profesores se capacitaran en forma permanente, sino que además estaba señalando la responsabilidad política, tanto del Consejo como de las jurisdicciones respectivas, por organizar ofertas institucionales sistemáticas de capacitación docente continua. La preocupación planteada ha plasmado en la reciente Ley Federal de Educación, que, como hemos visto, establece varias instancias de formación docente que deben ser garantizadas por un Sistema Federal de Formación Docente Continua.

Nos interesa mencionar un aspecto clave en cuanto a la capacitación continua de docentes que, aunque excede el marco de este análisis, no es posible soslayar. Con vistas a que los maestros y profesores en ejercicio se capaciten de manera continua, deben cumplirse al menos dos condiciones:

1. debe existir oferta accesible de capacitación,
2. debe incluirse la capacitación en la definición misma del trabajo docente.

Hemos rastreado en este apartado la primera condición: la oferta disponible. Aunque reciente y sumamente limitada, la oferta es interesante en cuanto es suministrada en buena medida por los organismos públicos, tiene carácter gratuito y tiende a articularse en propuestas orgánicas, al menos en los últimos años. En cuanto a la segunda condición, no puede soslayarse el hecho de que, hasta la Ley Federal de Educación, la definición del rol docente no incluía la capacitación en servicio. El artículo 46 de la Ley establece la capacitación como un derecho docente, y el artículo siguiente lo consagra como deber. Es esperable que, dadas semejantes definiciones legales, se estructure fuertemente la oferta de capacitación en servicio en los próximos años.

Por el momento, debe hacerse constar que los docentes no disponen de horas rentadas para capacitación, y que ésta no constituye un requisito una vez obtenido el puesto de trabajo, exceptuando el caso de los docentes que quieren promoverse hacia otras funciones. En este sentido, avanzar hacia la conformación de cargos docentes que incluyan horas rentadas para capacitación constituye un requisito para extender el impacto de las políticas de perfeccionamiento del personal en actividad.

Un párrafo aparte merece la capacitación de los docentes para el desempeño de nuevos roles en el sistema. Han existido ofertas eventuales de capacitación para el desempeño de roles directivos, pero lo regular es que un docente acceda a un cargo directivo por antecedentes ligados al desempeño docente o por un concurso para el cual se le pide que acredite capacitación directiva, sin que ésta sea sistemáticamente ofrecida. Existe en varios Institutos la carrera de Técnico Superior en Administración y Organización Escolar; pero no constituye una capacitación específicamente destinada a docentes, puesto que es una carrera independiente de la carrera docente. No existen ofertas de capacitación para otros roles (por ejemplo, investigación pedagógica), porque lo que en rigor no está demasiado consolidado es el pasaje

de los docentes a nuevos roles en el sistema, excepción hecha de los cargos de Secretaría y Dirección. Sin duda, la capacitación de docentes para nuevos roles dentro del sistema constituye un área de vacancia en la oferta de formación docente continua analizada desde la perspectiva de la Ley Federal de Educación.

5.3. Los postgrados para docentes:

Una consideración aparte merece el tema de la posibilidad de realización de una carrera académica que se ofrece a los maestros y profesores. A pesar de la jerarquización que supone la terciarización del nivel, la formación docente -y en especial la formación de maestros- no ha sido nunca homologada con toda la formación superior en cuanto a las posibilidades de inserción de los docentes titulados en carreras académicas de su especialidad. La cuestión ofrece al menos dos entradas para su análisis.

En primer lugar, cabe analizar la relación entre el subsistema de formación docente (y el subsistema de enseñanza superior no universitaria en general) y las Universidades. En términos de los postgrados que ofrecen las Universidades, éstos no siempre están abiertos a los docentes titulados, estableciéndose -para determinados postgrados- que sólo pueden acceder a ellos los graduados universitarios. En sí mismo esto constituye un obstáculo para la carrera académica de maestros y profesores. Sin discutir las razones que tienen las Universidades para establecer como requisito de admisión en sus postgrados que los aspirantes sean egresados de instituciones universitarias, cabe llamar la atención sobre el fenómeno de segmentación que se produce en el conjunto del sistema de enseñanza superior (abarcando con esto la enseñanza universitaria y la no universitaria) en Argentina, y retener que este fenómeno afecta por tanto las posibilidades formativas de los graduados docentes.

Pero aún si un profesor o un maestro decidieran obtener un título de grado universitario para dar inicio a su carrera académica, se encontrarían con que los títulos docentes no les agregan nada a la hora de ingresar a la Universidad, que considera a los docentes titulados en igualdad de condiciones que cualquier egresado de la escuela media. Esto es así porque no existen sistemas de equivalencia entre los planes de estudio de las Universidades y los de los Institutos de Profesorado existentes.[62]

Una mención especial merece el Postgrado en Gestión Educativa que ofrece la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), desde 1993. La carrera abierta por este organismo intergubernamental permite el acceso a cualquier docente, pues no se exige título universitario para la inscripción.

Hemos señalado las dificultades para que los docentes continúen su formación académica en instancias de postgrado que ofertan las Universidades. Cabe analizar, en segundo lugar, la oferta de postgrado que realizan las

[62] Desde luego, esto no significa que muchas Universidades no realicen las gestiones administrativas necesarias para reconocer las materias de los graduados docentes para su ciclo de grado. Sin embargo, los trámites requieren en general mucho tiempo, y la resolución no siempre es favorable al interesado.

propias instituciones formadoras de maestros y profesores.

Se ha llevado a cabo un relevamiento que revela que, del conjunto de las instituciones formadoras del país, sólo 21 (veintiuna) ofrecen carreras de especialización y postgrado para docentes. La oportunidad de especialización de los docentes está constituida por 28 (veintiocho) ofertas de postgrado, que se agrupan en 15 (quince) carreras diferentes:

Cuadro nº 13: Ofertas de postgrado y/o especialización que dictan las instituciones formadoras de docentes del país, por dependencia, especificando número de instituciones, de carreras y de ofertas. Año 1992.

Jurisdicción	Nº de instituciones	Nº de carreras	Nº de ofertas
ex nacional	15	12	22
provincial	5	2	5
privada	1	1	1
TOTAL	21	15	28

FUENTE: elaboración propia sobre Anexos números VII, VIII y IX.

Las veintiocho ofertas resultan escasas si se considera que las últimas estadísticas publicadas por el MCE, correspondientes a 1987, estiman en 609.009 (seiscientos nueve mil nueve) el total de docentes en el país (MCE/ CENTRO NACIONAL DE ESTADISTICAS DE LA EDUCACION, 1989:1). La mayor parte de las ofertas se localizan en instituciones que hasta 1992 dependían del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. La oferta antes nacional es tan reciente como escasa; se remonta al período posterior a 1983, y está constituída por 22 (veintidós) ofertas de postgrado, que se agrupan en 12 (doce) carreras diferentes, y se dictan en 15 (quince) institutos de formación docente.

La oferta de las instituciones antes dependientes de la Nación es la siguiente:

Cuadro nº 14: Nómina de carreras de postgrado que se dictaban en las instituciones dependientes de la Dirección de Formación y Capacitación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Año 1992.

Carreras de postgrado	Instituciones en que se dictan				
	ENS	INES	CNS	ENSC	TOTAL
* Post- grado en Dirección y Administración Escolar	6	3	-	-	9
* Post- grado de Profesor Consejero	-	1	-	-	1
* Especialización en Investigación Educativa	-	1	-	-	1
* Maestría en Literatura Infanto- Juvenil	-	1	-	-	1
* Maestría en Ciencias del Lenguaje	-	1	-	-	1
* Maestría en Educación Física[63]	-	1	-	-	1
* Investigación y especialización docente en Inglés	-	1	-	-	1
* Investigación y especialización docente en Francés	-	1	-	-	1
* Postgrado en Francés	-	1	-	-	1
* Especialización en Tecnologías de Computación aplicadas a la Educación	-	1	-	-	1
* Post- grado en Computación	-	3	-	-	3
* Maestría en Matemática con Orientación Estadística	-	1	-	-	1
TOTALES	6	16	-	-	22

FUENTE: elaboración propia sobre datos suministrados por la Dirección de Formación y Capacitación Docente, Dirección Nacional de Gestión Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Año 1992. Confróntese Anexo VII.

Esto significa que, de las 183 Escuelas Normales dependientes de la DIFOCAD hasta fines de 1992, sólo 6 (seis) dictan cursos de postgrado. Todos ellos son postgrados en Dirección y Administración Escolar. Un análisis centrado en el tipo de carrera revela rápidamente que los maestros -tanto de nivel inicial como de nivel primario- pueden hacer postgrados con vistas a su promoción en el escalafón (los postgrados de conducción), pero no cuentan con postgrados específicamente centrados en el ejercicio profesional docente. En tal sentido, cabe advertir que no existen postgrados acerca de las especialidades de la enseñanza primaria común (postgrados en alfabetización, o en didáctica general y/o especiales, por ejemplo), o con vistas a dedicarse a modalidades específicas de la enseñanza primaria (educación rural, educación especial); y que tampoco existen postgrados específicos para los maestros de nivel inicial.

Aún así, la situación de los maestros es menos grave que la que aqueja a los profesores de nivel medio. En su caso, de los 40 (cuarenta) INES dependientes hacia fines de 1982 de la DIFOCAD, 9 (nueve) dictaban carreras de postgrado en 12 (doce) especialidades diferentes, pero el análisis rápido de esas especialidades revela que no existen ofertas para profesores de Historia, de Geografía, de Filosofía... Sólo existen postgrados para profesores de idiomas (Inglés y Francés), de Matemática (en la especialidad Estadística), de Física y de Literatura, y un pequeño número de ofertas generales (como las de conducción educativa y Profesor Consejero).

[63] Dada la confusión a que podría inducir su nombre, conviene aclarar que este postgrado se centra en la enseñanza de la Física.

Tomando otros ámbitos de gestión, sólo una administración provincial (la provincia de Buenos Aires) realiza ofertas de especialización y postgrado, que se agrupan en 2 (dos) carreras diferentes, y se dictan en 5 (cinco) institutos de formación docente.

Cuadro nº 15: Número de ofertas de postgrado en las jurisdicciones provinciales, por jurisdicción y tipo de carrera. Año 1992.

Jurisdicción	Carrera	Número de instituciones en que se dicta
Buenos Aires	Maestro especializado en Educación de Adultos (post Magiste)	4
	Profesor en Irregulares Motores (post Magiste)	1
TOTAL		5

FUENTE: elaboración propia sobre datos del Anexo VIII.

En el ámbito de la gestión privada de la educación, la oferta es casi inexistente: sólo un instituto (el Víctor Mercante, de la localidad de Villa María, provincia de Córdoba) ofrece una carrera de especialización, en este caso en Metodología de la Investigación Educativa.[64]

La nómina total de ofertas de postgrado para maestros y profesores en el país es la siguiente:

Cuadro nº 16: Nómina de ofertas de postgrado para docentes en el conjunto del subsistema de formación docente del país. Año 1992.

* Post- grado en Dirección y Administración Escolar
* Post- grado de Profesor Consejero
* Especialización en Investigación Educativa
* Maestría en Literatura Infanto- juvenil
* Maestría en Lengua
* Maestría en Educación Física[65]
* Investigación y especialización docente en Inglés
* Investigación y especialización docente en Francés
* Postgrado en Francés
* Especialización en Tecnologías de la Computación aplicadas a la Educación
* Post- grado en Computación
* Maestría en Matemática con Orientación Estadística
* Profesor en Irregulares Motores
* Maestro especializado en Educación de Adultos

FUENTE: elaboración propia sobre datos precedentes.

Las ofertas provinciales y privadas agregan, al análisis que ya hemos realizado centrándonos en el tipo de carrera, especializaciones que cubren una sola modalidad específica de la enseñanza primaria (educación de adultos), una

[64] Confróntese Anexo IX.

[65] Recuérdese que se trata de un postgrado en enseñanza de la Física.

única modalidad de la educación especial (irregulares motores), y la investigación educativa que también se ofrecía en las instituciones antes dependientes de la Nación. No se agregan ofertas centradas en las especialidades disciplinarias, ni en su enseñanza. De modo que el conjunto de la oferta sigue siendo carente en cuanto a los maestros de nivel inicial, a otras modalidades de la docencia en el nivel primario (educación rural, por ejemplo), y a las especialidades disciplinarias del nivel medio que habíamos señalado como ausentes más arriba. Casi huelga señalar que, del análisis de la oferta de postgrados y especializaciones destinadas a maestros y profesores, se desprende con claridad que en la actualidad no existe una propuesta orgánoca de carrera académica para los docentes en el país.

5.4. La capacitación pedagógica de graduados no docentes:

En el capítulo destinado a la estructura del subsistema formador de docentes, analizamos el peso de la titulación universitaria en la formación de quienes ejercen la docencia en todos los niveles del sistema, y en particular en el nivel medio y en las carreras "técnicas", tanto medias como superiores.

Habíamos anotado que lo extendido de la situación requiere del subsistema de formación docente una respuesta formadora, destinada a capacitar pedagógicamente a los graduados no docentes que se desempeñan en el sistema. Sin embargo, hasta fecha muy reciente el subsistema no ha sabido dar respuesta a esta situación. Recién en 1989 una Resolución Ministerial (la RM 351/89) aprobó un Plan de Estudios destinado a la formación docente de profesionales que están ejerciendo la docencia.[66] A la fecha, son aún muy pocas las instituciones en que existe el ciclo de formación docente para profesionales; todas correspondían en el momento de su creación a la dependencia nacional, y han sido transferidas recientemente.

[66] No debe confundirse esta oferta con la que realizan las Universidades. Estas, al final de varias carreras de licenciatura, ofrecen la posibilidad de realizar estudios de un año de duración que agregan a la licenciatura el título docente. Se trata en este caso de carreras "tradicionales": Historia, Geografía, Matemática... Lo peculiar de la oferta que se abre con la RM 351/89 es que constituye una posibilidad de capacitación pedagógica extendida a quienes, por su título de base, no podrían acceder a la formación universitaria (técnicos superiores, inclusive los llamados "idóneos").

Cuadro nº 17: oferta de capacitación pedagógica para graduados no docentes. Año 1992.

Jurisdicción	Instituciones que ofrecen capacitación pedagógica para graduados no docentes		
	Total	Localización	Carrera que dictan
Buenos Aires	5	Capitán Sarmiento Coronel Pringles Olavarría San Pedro Pergamino	Formación docente de profesionales[67]
Córdoba	1	Villa María	
Santa Cruz	1	Río Gallegos	
Tierra del Fuego	1	Ushuaia	
TOTAL	8		

FUENTE: elaboración propia sobre datos suministrados por el Programa de Transformación de la Formación Docente de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Año 1993. Cfr. Anexo I.

Parece claro que también en este caso nos encontramos frente a un área de vacancia que, de cara a la aplicación de la Ley Federal de Educación, deberá cubrirse con mayor exhaustividad.

[67] Se trata de la única carrera existente para la capacitación pedagógica de graduados no docentes en el nivel terciario no universitario del sistema educativo argentino.

Capitulo 6

DISTRIBUCION GEOGRAFICA DE LA OFERTA DE FORMACION DOCENTE

La caracterización del subsistema de formación docente en Argentina no estaría completa si no analizáramos la distribución geográfica de la oferta. Con los mismos datos de base con que contamos al preparar los capítulos anteriores, hemos confeccionado mapas que muestran la distribución territorial de la oferta, agrupando la misma bajo las siguientes categorías:

1) formación de maestros de nivel inicial,
2) formación de maestros de nivel primario,
3) formación de profesores de nivel medio,
4) formación de maestros y profesores de Educación Artística,
5) formación de maestros y profesores de Educación Física,
6) formación de maestros y profesores de Educación Especial,
7) especializaciones y postgrados para docentes, y
8) capacitación pedagógica de graduados no docentes.

Presentamos a continuación los mapas elaborados. Interesa señalar que se ha marcado en los mapas la existencia de ofertas en una localidad determinada, pero no el número de dichas ofertas. Es decir que, tanto si existe una sola oferta como si existen más en la misma categoría en una determinada localidad, se ha dibujado una única marca que señala la existencia de ofertas en la categoría correspondiente. Procedimos de este modo porque entendemos que, a los fines de este análisis, lo que interesa es determinar dónde existen ofertas de formación docente, y de qué tipo de oferta se trata.

Al localizar una oferta existente, hemos discriminado el ámbito de gestión al que corresponde, discriminando tres ámbitos posibles: el oficial (agrupando allí las ofertas antes dependientes de la Nación, las provinciales y las municipales), el privado, y las Universidades (sin discriminar públicas o privadas).

6.1. Distribución de la oferta total:

El mapa que presentamos a continuación muestra la distribución de la totalidad de la oferta de formación docente.

Mapa n° 1: distribución de la oferta de formación docente en Argentina, discriminando tipo de formación que se ofrece y ámbito de gestión.

INICIAL

PRIMARIA

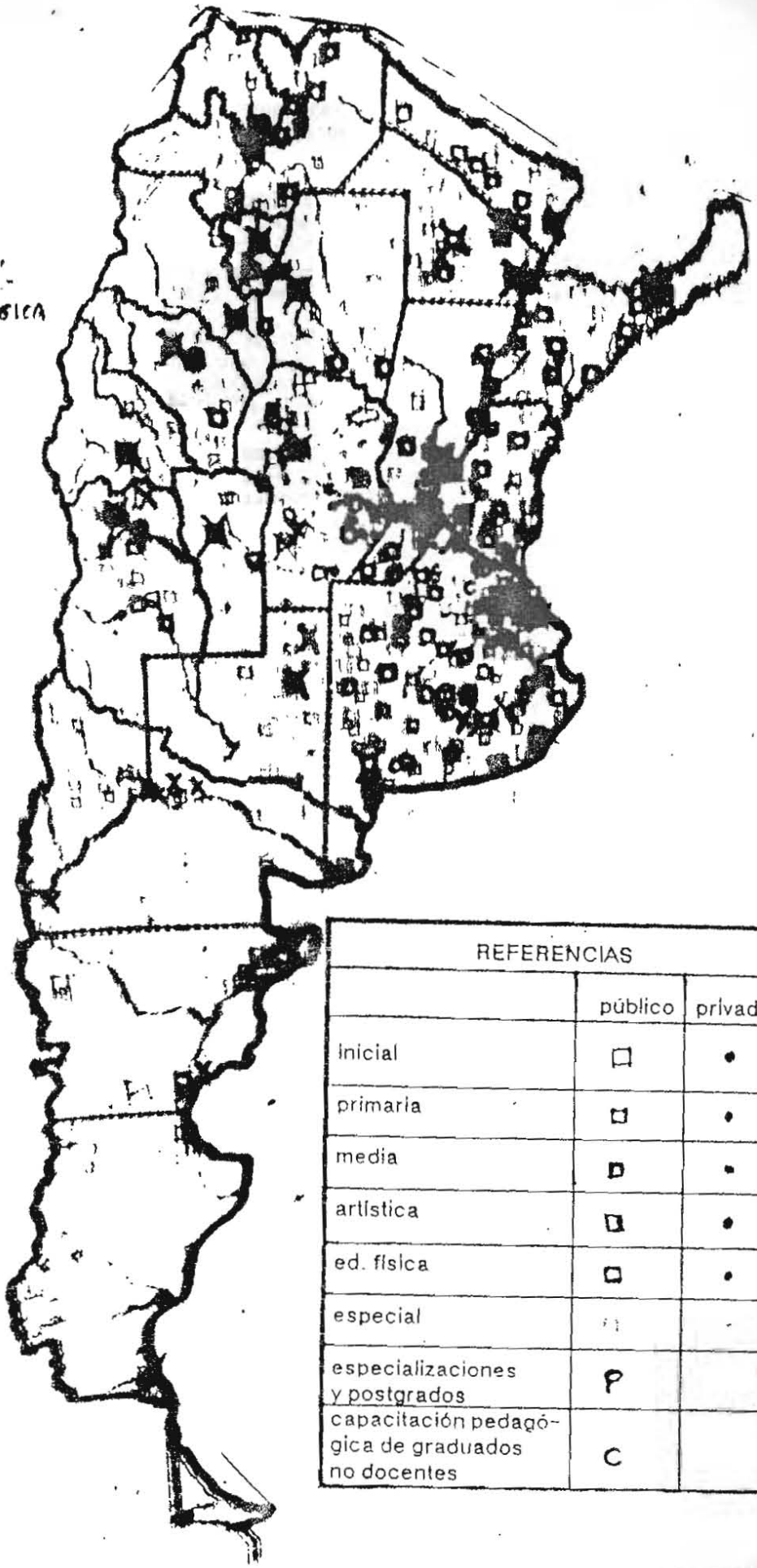
MEDIA

ARTÍSTICA

EDUCACIÓN FÍSICA

ESPECIAL

ESPECIALIZACIONES, POSTGRADOS, CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE GRADUADOS NO DOCENTES



REFERENCIAS			
	público	privado	universidad
inicial	□	•	X
primaria	□	•	X
media	□	•	X
artística	□	•	X
ed. física	□	•	X
especial			
especializaciones y postgrados	P		
capacitación pedagógica de graduados no docentes	C		

Argentina

El mapa precedente sugiere algunos comentarios generales, previos al análisis específico de cada una de las categorías establecidas para agrupar la oferta.

El fenómeno característico de la distribución geográfica de la oferta de formación docente en Argentina es su concentración: en efecto, los establecimientos que dictan carreras de formación docente aparecen cubriendo exhaustivamente el eje centro/ este del país, con especial frecuencia en Capital Federal, Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe y Córdoba.

En contraposición, se registra escasa cobertura en el área patagónica. En las provincias del sur argentino, los establecimientos se ubican en los principales centros poblados, en la mayor parte de los casos en la región costera y en el Alto Valle del Río Negro.

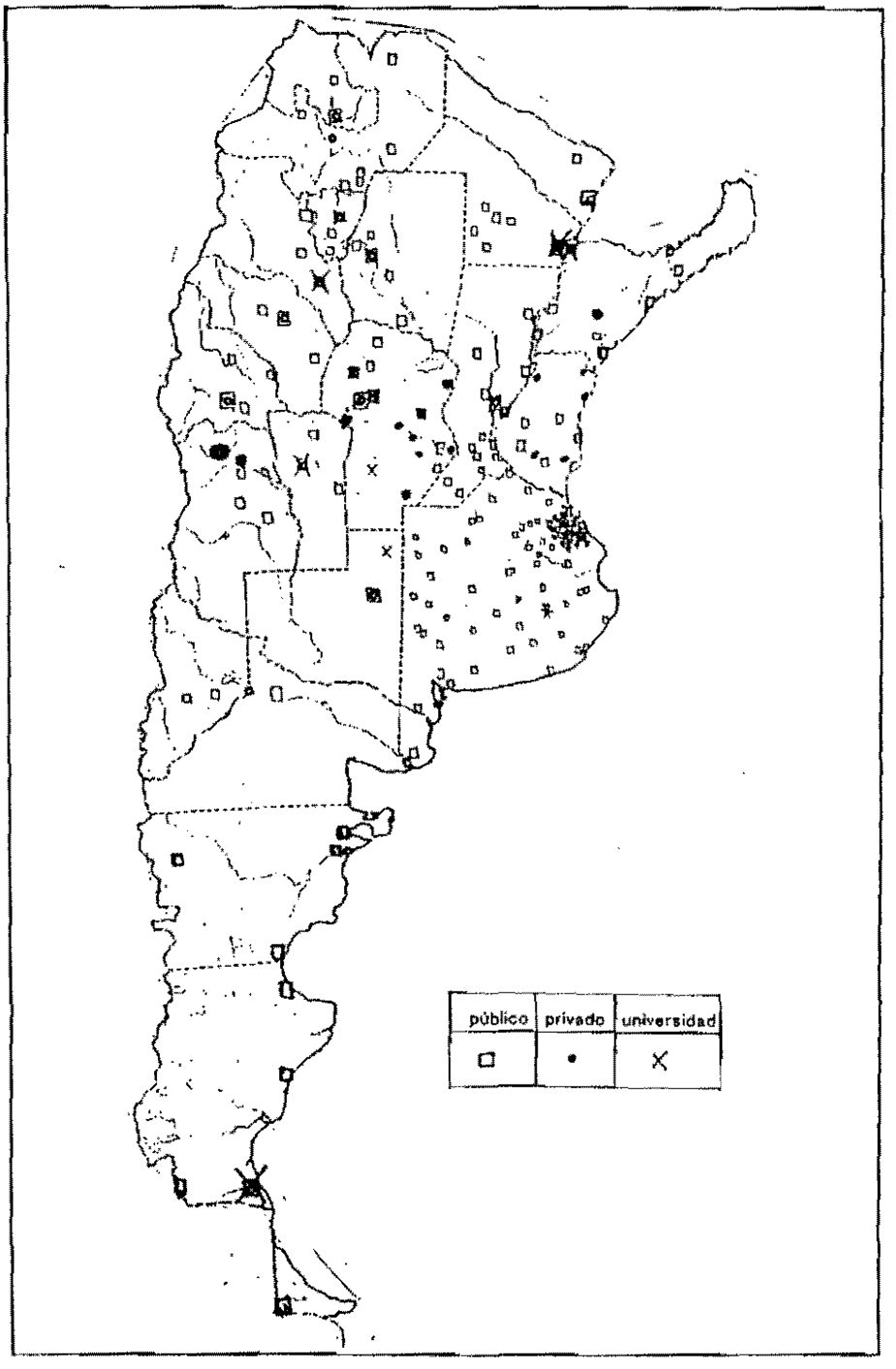
Los dos fenómenos que hemos destacado (concentración en el eje centro/ este, escasa oferta en la Patagonia) se corresponden con las anticipaciones que pueden realizarse si se conoce la distribución geográfica de la población en Argentina. En cambio, hay un tercer fenómeno que trastoca las expectativas que podrían constituirse con los datos sobre densidad de población: el norte del país presenta una cobertura de servicios de formación docente desproporcionada en relación con su poblamiento. En algunos casos la desproporción es más notoria que en otros (Formosa, por ejemplo), pero el fenómeno es general en el noreste (NEA) y noroeste (NOA).

Al ocuparnos de la estructura del subsistema de formación docente, habíamos señalado que el peso mayoritario del subsistema lo sostienen los ámbitos de gestión oficiales. Con respecto a la distribución geográfica cabe señalar la misma situación: las ofertas son tanto públicas como privadas en los grandes centros urbanos y en las principales localidades de cada provincia, pero las ofertas situadas en las poblaciones alejadas, o de bajo número de habitantes, son casi exclusivamente de gestión pública.

De modo que puede afirmase que la oferta pública cubre todo el territorio nacional, y se caracteriza por los tres fenómenos apuntados más arriba: concentración centro /este, dispersión patagónica y desproporcionada cobertura NEA/ NOA. En cambio, la oferta privada se ubica preferentemente en los centros más poblados de cada jurisdicción. Considerada en su conjunto, la oferta privada es cuantitativamente importante en la formación de maestros de niveles inicial y primario; es menos importante en la formación de profesores de nivel medio; se reduce al mínimo en la formación de maestros y profesores de educación física especial y artística; y desaparece casi totalmente en el caso de especializaciones y postgrados para docentes. Como se sabe, no hay ofertas privadas de capacitación pedagógica de graduados no docentes. Algunas jurisdicciones, sin embargo (Córdoba es el caso más claro), presentan un fuerte peso de la gestión privada en la disponibilidad de ofertas de formación docente.

6.2. Distribución de la formación de maestros de nivel inicial:

Mapa n° 2: distribución geográfica de la formación de maestros de nivel inicial.



La distribución de la formación de maestros de nivel inicial sigue dos de los rasgos del patrón general que apuntamos más arriba: la mayor parte de las ofertas se concentran en la región centro/ este, y son escasas las ofertas existentes en la región patagónica. En cambio, el rasgo relativo al norte del país es diferente en este caso: aquí se conserva la proporción de la oferta de nivel inicial respecto de la densidad de población.

Estas pautas se explican porque la formación docente de nivel inicial presenta un patrón característico: en general, las ofertas se localizan en los principales centros poblados, que es donde se concentra la mayoría de los jardines maternales, guarderías y jardines de infantes. En forma más acentuada que para el resto del subsistema, la oferta privada es mucho menor que la oficial. Sólo cinco Universidades forman maestros para el nivel.

6.3. Distribución de la formación de maestros de nivel primario:

Hemos analizado oportunamente[68] la temprana preocupación que se registra en el sistema educativo nacional por la formación de maestros de nivel primario, así como el rápido desarrollo institucional de la misma por vía de la creación de Escuelas Normales dependientes del gobierno nacional en todas las capitales provinciales. Hoy puede afirmarse que Argentina tiene una buena cobertura en cuanto a este tipo de oferta, con una fuerte presencia de la gestión oficial. La distribución territorial de la oferta de formación de maestros para la escuela primaria responde paradigmáticamente al patrón que apuntamos para la distribución general: concentración centro /este, dispersión patagónica y desproporcionada cobertura NEA/ NOA.

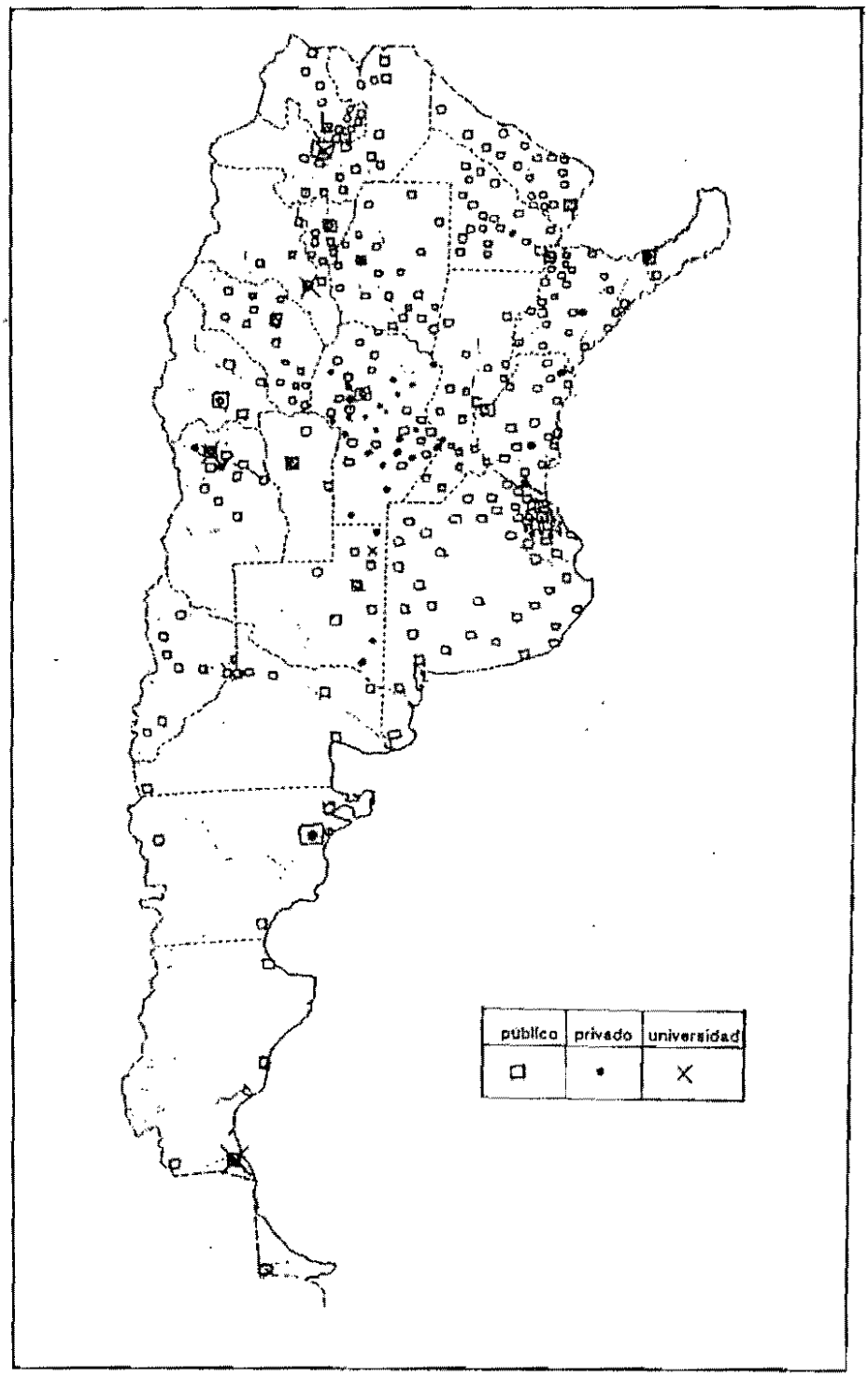
En relación con este último rasgo, interesa señalar que algunas provincias del norte (Formosa, Chaco) eran hasta hace unas pocas décadas territorios nacionales, y que, por entonces, la oferta nacional no estaba demasiado extendida. De modo que puede atribuirse a los organismos provinciales de gobierno de la educación el principal esfuerzo por extender la formación de maestros primarios por todo el territorio.

Reténgase que se ha marcado en el mapa la existencia de ofertas en una localidad determinada, pero no el número de dichas ofertas. Si se hubiera señalado además la frecuencia de ofertas de cada tipo, en el caso de la formación de maestros primarios se advertiría que, en los principales centros poblados, la oferta de todo tipo (ex nacional, provincial, privada, y aún universitaria) se multiplica.

---

[68] Cfr. capítulo dedicado a la evolución histórica del subsistema de formación docente.

Mapa n° 3: distribución geográfica de la formación de maestros de nivel primario.



6.4. Distribución de la formación de profesores de nivel medio:

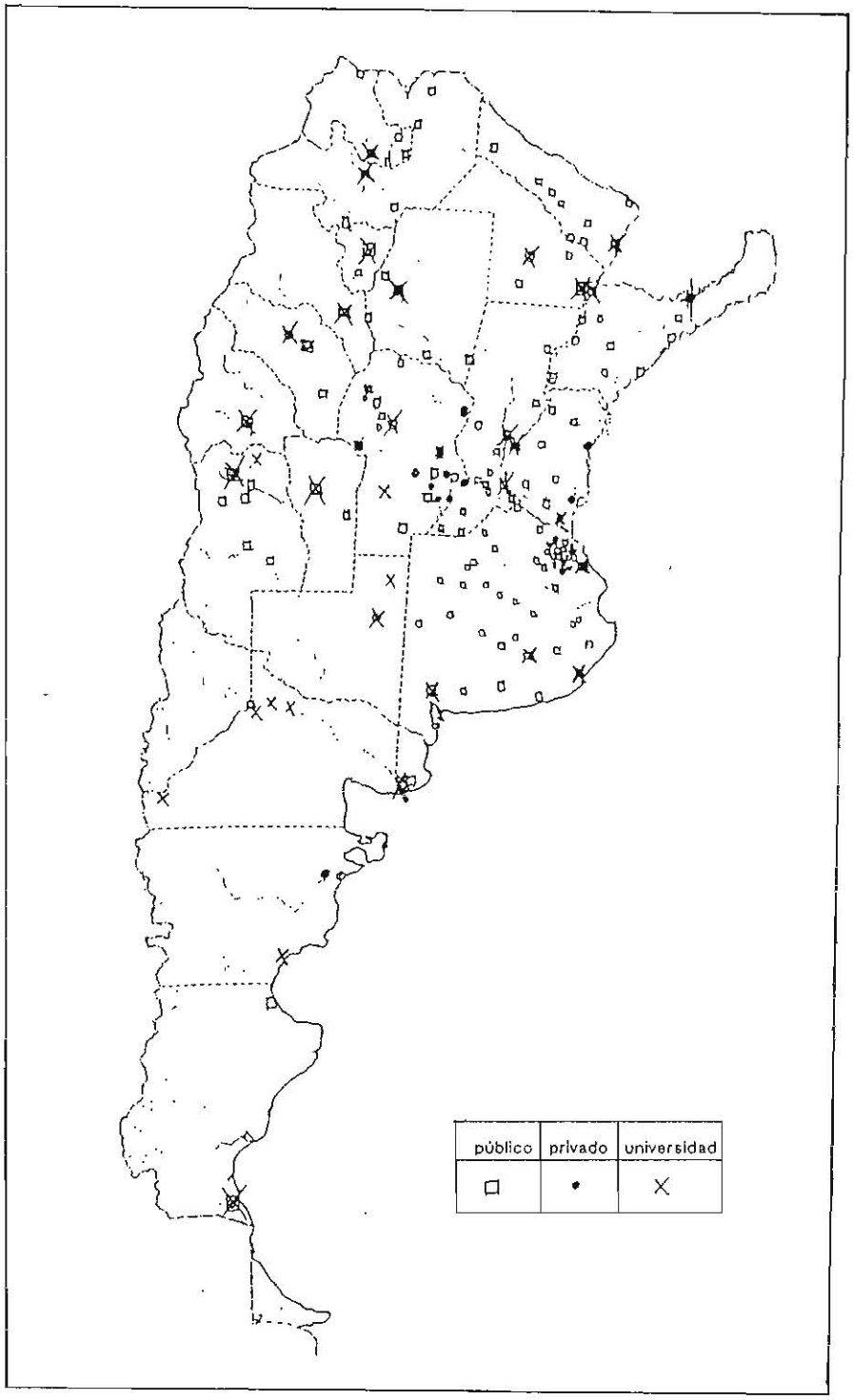
En relación con la formación para los niveles inicial y primario, la oferta de formación docente para el nivel medio es sin duda menos abundante. Desde el punto de vista de la distribución territorial, se acentúan las tendencias señaladas; típicamente, la oferta tiende a concentrarse en los principales centros poblados. Desde el punto de vista de los organismos de gestión, la oferta toma algunos rasgos característicos que nos interesa señalar aquí.

En principio, cabe destacar el peso que tiene la oferta universitaria. En todas las provincias en que existe oferta de media, existe al menos una oferta a cargo de las universidades. Característicamente, todas las Universidades que ofrecen carreras de formación docente, forman profesores para el nivel medio.

En este sentido, la oferta universitaria es más completa que la de los otros ámbitos de gestión. En el caso de la gestión oficial, aunque se acerca a la cobertura universitaria, hay provincias como La Pampa, o Río Negro, donde -a juzgar por los datos de que disponemos- no existe formación de profesores de nivel medio fuera del ámbito de las Universidades. Lo opuesto no se verifica: no existen provincias donde exista oferta pública o privada y no se encuentre oferta universitaria. Por lo que respecta a la oferta de gestión privada, excepto casos puntuales (Córdoba, por ejemplo), se reduce a las principales localidades de cada provincia. Finalmente, en dos casos (Neuquén y Tierra del Fuego) según nuestros datos no existe formación de profesores para el nivel medio.

Reténgase que, también desde el punto de vista curricular, el peso de la oferta universitaria es mayor. En efecto, no se trata de Universidades que forman para una o dos especialidades: en la mayor parte de los casos ofrecen una gran variedad de carreras, y en no pocos casos cubren la totalidad del espectro de las disciplinas "tradicionales" del currículo de la escuela media. En cambio, la oferta de los otros ámbitos de gestión debe relativizarse en una consideración por carreras que se ofrecen. En muchas ocasiones, cuando hacemos constar la existencia de un establecimiento que ofrece carreras de formación docente para el nivel medio, se trata de una o dos carreras, tres a lo sumo. Son muy pocos los institutos que (como el INES Joaquín V. González de la Capital Federal) tienen un espectro amplio de carreras y están por tanto en condiciones de cubrir la oferta curricular de la escuela media.

Mapa n° 4: distribución geográfica de la formación de profesores de nivel medio.



6.5. Distribución de la formación de maestros y profesores de Educación Artística, Educación Física y Educación Especial:

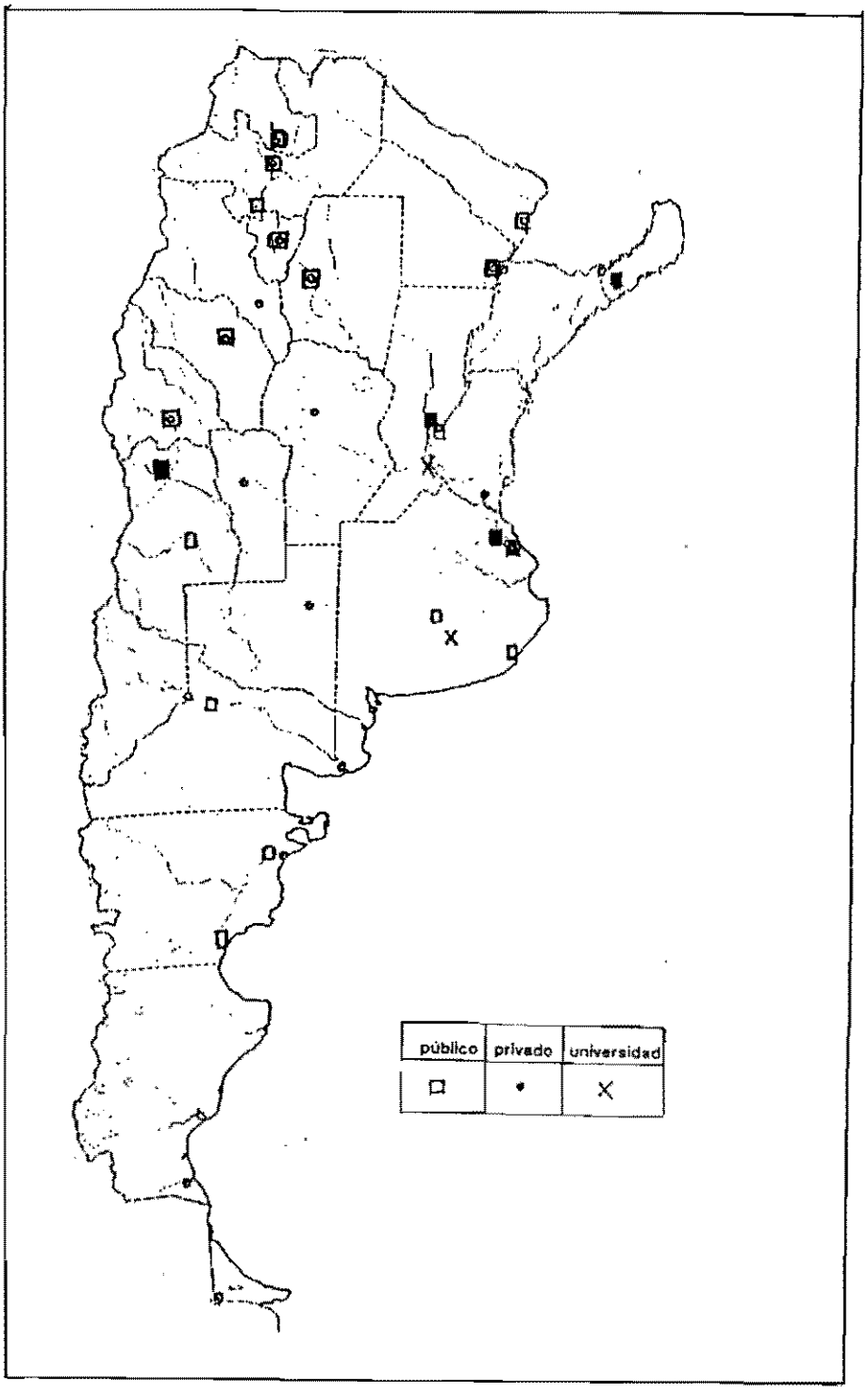
En los tres casos, estamos frente a una oferta de características similares:

* la cobertura es, indudablemente, menor que en los casos considerados con anterioridad. Se registra una cantidad significativamente menor de ofertas por provincia, además de contabilizarse seis provincias en que no existe oferta de ningún tipo (Neuquén, Santa Cruz, Catamarca, San Luis, Corrientes, Tierra del Fuego);

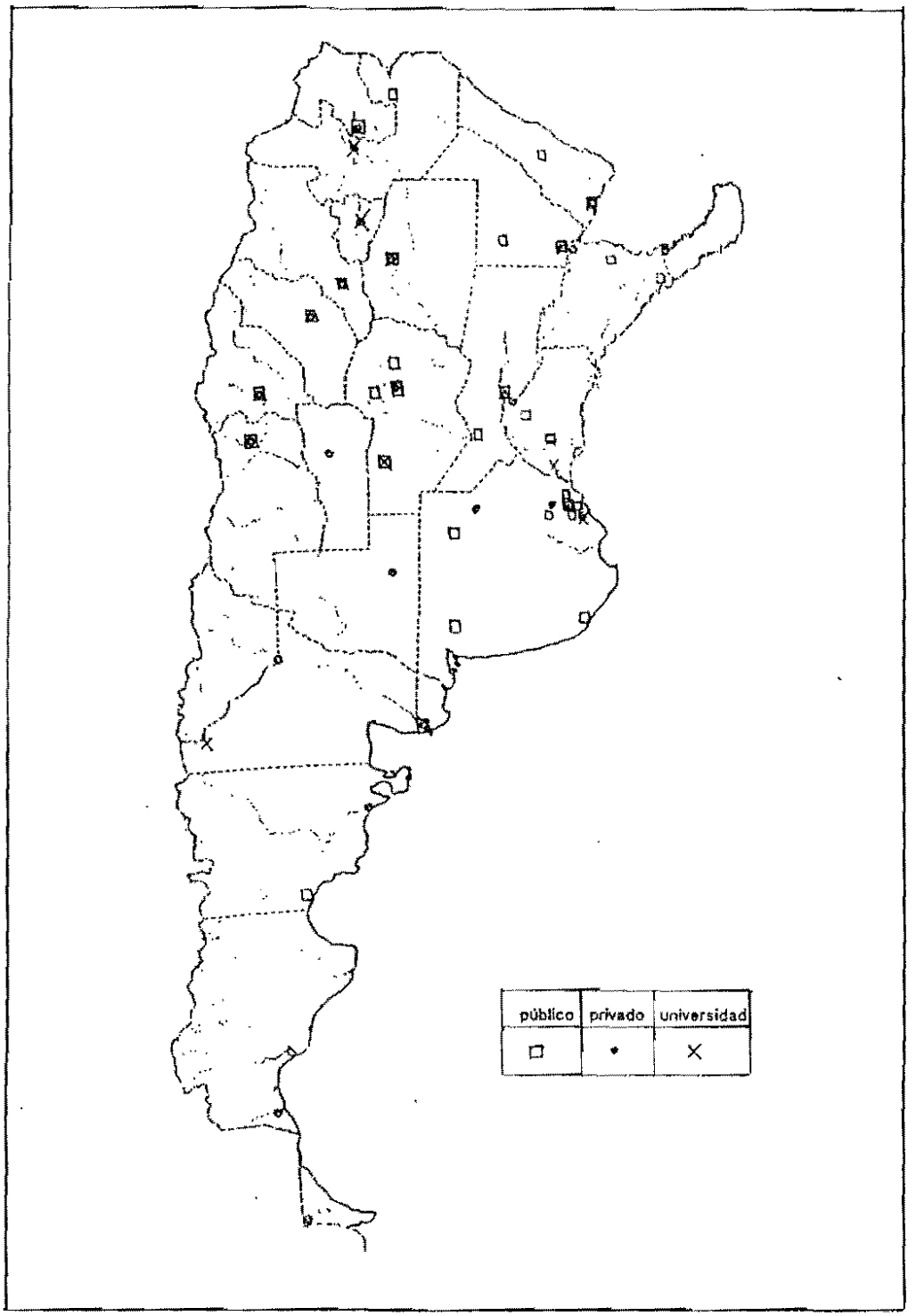
* la oferta es predominantemente de gestión oficial. El fenómeno de reducción de la oferta privada es general, pero se acentúa en el caso de la formación de docentes de Educación Especial;

* la oferta se concentra en las principales localidades del país. La excepción a este respecto es la relativamente alta frecuencia de la oferta en la Patagonia, compuesta fundamentalmente por ofertas de formación de docentes para servicios de Educación Especial.

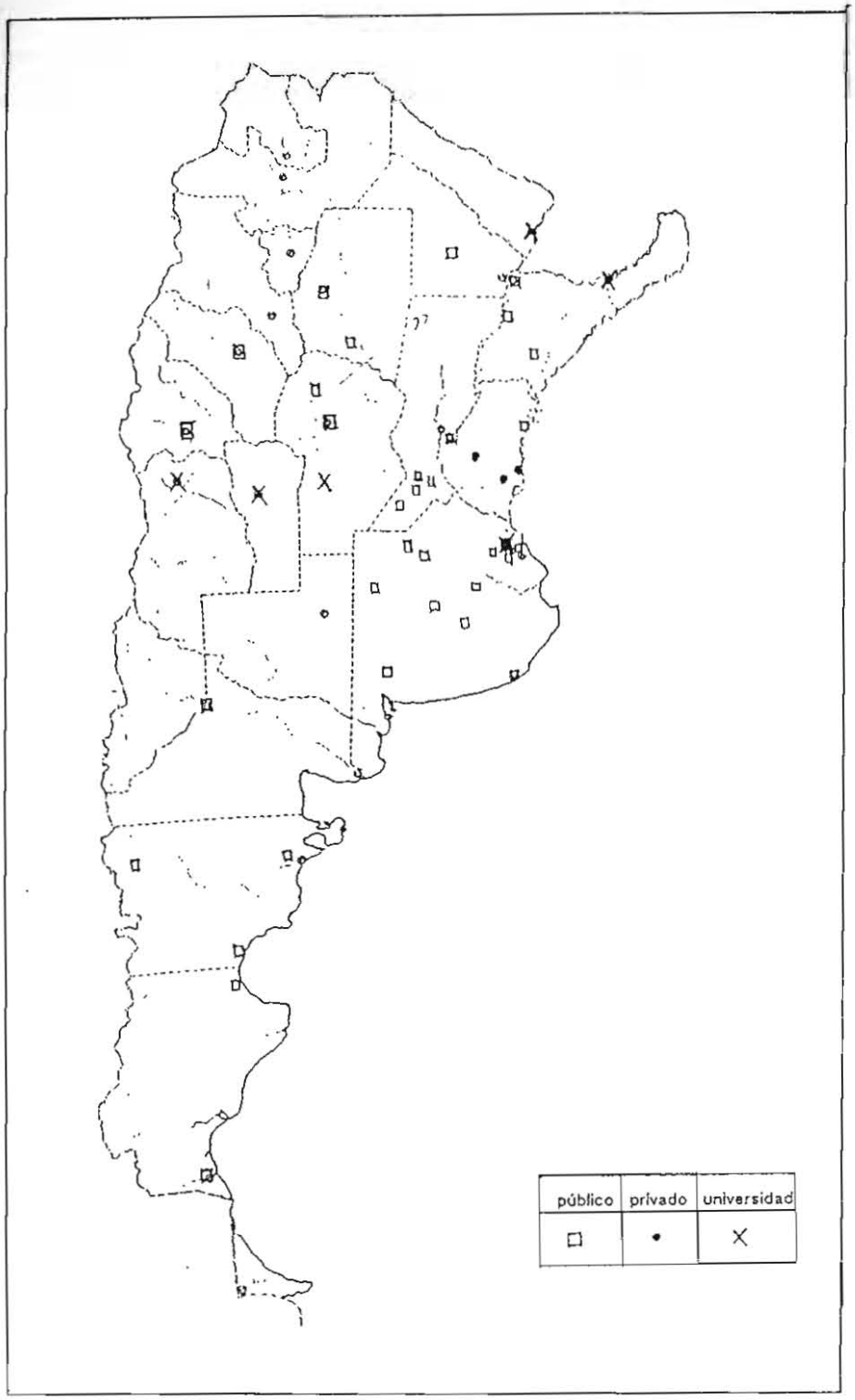
Mapa n° 5: distribución geográfica de la formación de maestros y profesores de Educación Artística.



Mapa n° 6: distribución geográfica de la formación de maestros y profesores de Educación Física.



Mapa n° 7: distribución geográfica de la formación de maestros y profesores de Educación Especial.



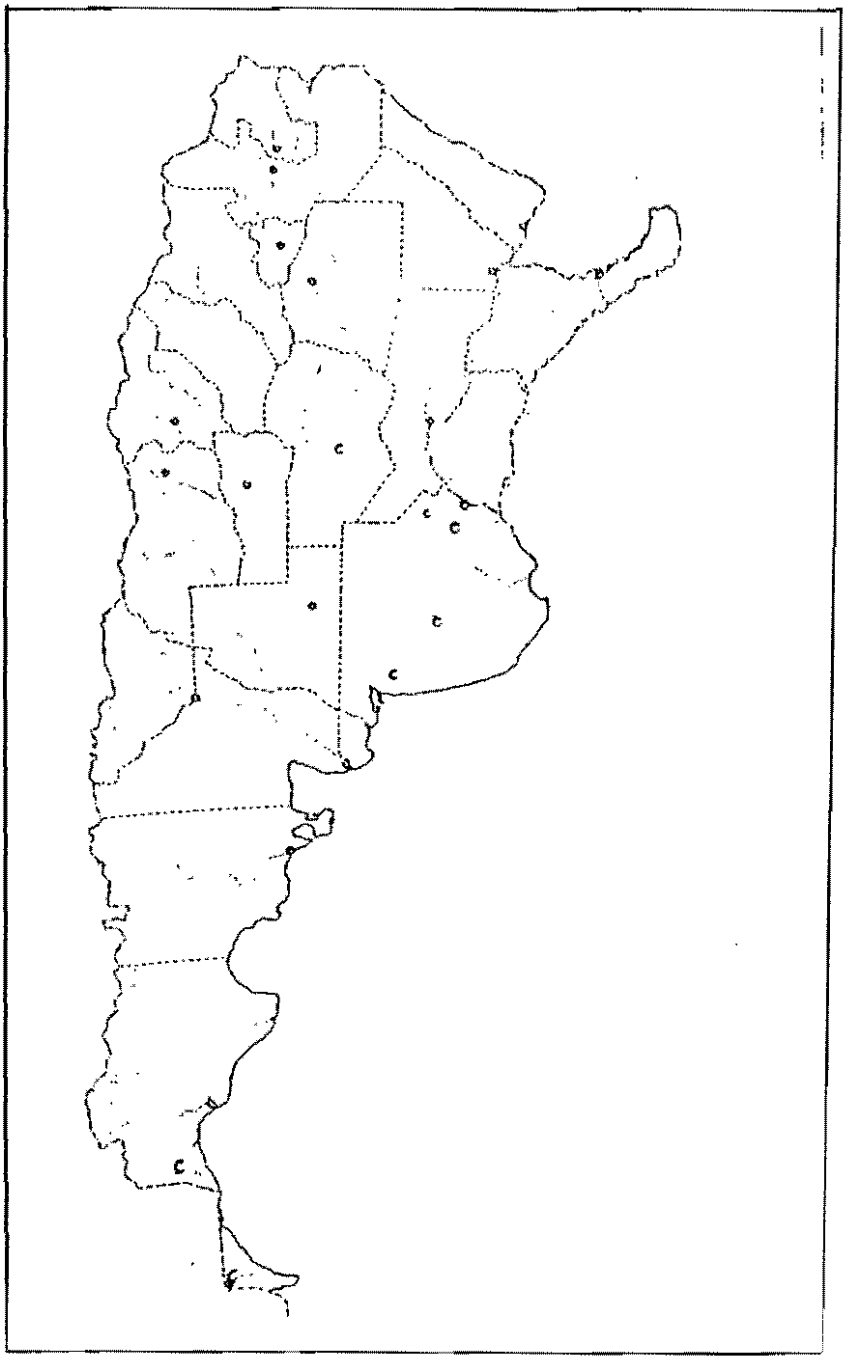
6.6. Distribución de las ofertas de especialización y postgrado para docentes:

En el caso de las oportunidades de especializarse y de realizar carreras de postgrado con que cuentan los maestros y profesores, la concentración en el este del país es casi total. La Capital Federal y la provincia de Buenos Aires concentran la mayor parte de la oferta, y por tanto puede decirse que allí las oportunidades de carrera académica están razonablemente distribuidas; en cambio, no existen oportunidades de ningún tipo en el sur, y están restringidas al mínimo en el litoral, en el NOA y en Cuyo. Diecisiete provincias carecen de ofertas de especialización y postgrado.

Mapa n° 8: distribución geográfica de las especializaciones y postgrados para docentes.

6.7. Distribución de la capacitación pedagógica de graduados no docentes:

Mapa n° 9: distribución geográfica de la capacitación pedagógica de graduados no docentes.



En este caso, la situación es llamativa. Si se piensa la capacitación pedagógica de los graduados no docentes como una estrategia útil para dotar de una formación específicamente dirigida a la enseñanza a los profesionales que están en ejercicio de cargos docentes en las escuelas, en especial en el nivel medio, entonces sería esperable una distribución que atendiera a aquellas zonas del país en que la formación para el nivel medio es menos frecuente. En el caso de Tierra del Fuego, o de Santa Cruz, ésta es la situación que se produce. Sin embargo, la frecuencia relativamente alta que se registra en la provincia de Buenos Aires no responde a esta anticipación, y encontramos regiones donde la formación docente para el nivel medio es relativamente escasa (el norte, por ejemplo), y sin embargo no existen ofertas de este tipo.

Cabe relativizar estas afirmaciones, sin embargo, considerando que la oferta de una carrera docente para profesionales es de aparición reciente, y nada autoriza a dudar de un incremento a futuro de la cantidad de ofertas, y de una distribución adecuada a los requerimientos potenciales de acuerdo con la distribución de profesionales en el ejercicio de cargos docentes.

Capitulo 7

ANALISIS CURRICULAR

DE LA OFERTA DE FORMACION DOCENTE DE GRADO

Desde el punto de vista curricular, la oferta de formación docente en Argentina se caracteriza por la segmentación. Hemos visto que existen circuitos diferenciados curricularmente -ya que no institucionalmente- para la formación de grado de los docentes de niveles preprimario, primario y medio -en este último caso, diferenciadas a su vez por especialidad-, y que no existe formación específica para formadores de docentes. Interesa detenernos en el análisis de la oferta de formación de grado desde la perspectiva curricular, para mostrar la estructura y organización de los currículos de formación docente en Argentina.

7.1. Estructura de los planes de estudio:

Los planes de estudio para la formación de grado de los docentes tienen una estructura similar, más allá de las peculiaridades que proponga cada especialidad. Todos están compuestos por tres tipos de instancias formativas diferentes:

* un número variable de asignaturas teóricas,
* una cantidad también variable de horas de observación de clases y prácticas de ensayo, que comienzan a cumplirse una vez avanzados los estudios de grado, y
* una Residencia docente al final de la formación.

En primer lugar se cursan las asignaturas teóricas. Estas ameritan, en las polémicas sobre los planes de estudio de la formación docente, una distinción entre asignaturas "pedagógicas" y asignaturas "de la especialidad". Quienes realizan esta distinción ubican entre las primeras -llamadas también "generales" porque se encuentran en todos los planes de estudio bajo organizaciones y denominaciones muy diversas- a las materias psicológicas, filosóficas, pedagógicas y didácticas, y entre las segundas a las asignaturas disciplinarias (Lengua, Matemática, Física, Historia, etc., según las carreras de que estemos hablando) o propias de los regímenes especiales (Educación Física, Educación Artística, etc.). Esta distinción merece ser tenida en cuenta dado el peso que ocupa en las polémicas sobre reestructuración de los planes de estudio.

Avanzada la formación -en las carreras "cortas", como el profesorado para el nivel primario, hablamos del segundo año de la formación, pero en las carreras "largas", como los profesorados para el nivel medio, hablamos del cuarto año de la carrera- se realizan las primeras aproximaciones a las escuelas y a la actividad de enseñanza, a través de un período breve de observación de clases. Cumplido el mismo, se realizan las "prácticas de ensayo", que se constituyen en pruebas de la "habilidad docente" de los estudiantes de profesorado.

En estas instancias, los alumnos tienen que dar clase sobre un tema asignado por el docente a cargo del curso en el que practican, a un grupo de alumnos que no conocen y dentro del desarrollo de un plan de trabajo del que generalmente no toman conocimiento. En estas condiciones, el primer contacto con el ejercicio efectivo de la acción de enseñar se constituye al mismo tiempo en una instancia evaluatoria de una "habilidad docente" que hasta el momento no se ha contribuido a formar de manera específica.

Al finalizar los estudios, se inicia un período de por lo menos un mes de duración destinado a la Residencia docente. En este período, el estudiante de profesorado se inserta en un grupo/ clase de manera estable, comparte con el docente a cargo todo el tiempo de permanencia en la escuela, se va ocupando gradualmente del dictado de clases hasta que, a final del período, se halla por completo a cargo del curso.

La lógica de organización de los planes es claramente deductiva. Primero se adquieren los fundamentos teóricos de la tarea de enseñar. Avanzada la formación -que equivale a decir "consolidados los fundamentos teóricos"- se realizan los primeros ensayos de enseñanza que constituyen instancias de "aplicación de lo aprendido". Sólo si se considera que los fundamentos teóricos son universales, válidos para todo tiempo y lugar, puede entenderse que las primeras prácticas se realicen en contextos completamente desconocidos para los alumnos, con una inserción muy poco cuidada -y, por otra parte, tan artificial respecto de lo que es la tarea docente habitual- en los grupos/ clase. Al final de la formación, cuando se ha practicado lo suficiente en contextos diversos, se practica en un contexto específico, quedando el residente a cargo de un grupo/ clase de manera estable. Como experiencia formativa, la instancia final de Residencia resulta mucho más cuidada que la instancia previa de Prácticas, al trabajarse sobre el desconocimiento inicial del contexto de ejercicio docente por vía de la inmersión en un grupo/ clase por un tiempo prolongado.

7.2. Organización de los planes:

Desde el punto de vista de su organización, los planes de estudio para la formación de grado constituyen currículos rígidos, que proponen recorridos fijos en los que lo esperable es que los alumnos cursen las asignaturas en un orden cerrado. A diferencia de la organización de planes propia de las Universidades -generalmente por áreas, con unas pocas correlatividades dentro de cada área y pudiéndose regular individualmente la relación entre áreas-, los planes de estudio de los profesorados proponen numerosos requisitos de correlatividad que determinan un trayecto curricular cerrado, en el que un "atraso" en unas pocas materias puede determinar la pérdida de un año en los estudios.[69]

---

[69] Estamos, desde luego, refiriéndonos a la generalidad de los planes. Existen propuestas más flexibles que parten, precisamente, de la crítica a la rigidización de los currículos existentes.

A pesar de que todos los planes comparten asignaturas comunes -referidas por eso como "generales"-, los currículos no están organizados de modo que se reconozca este área común y se la acredite en el pasaje de una carrera a otra. Tampoco se encuentran diversificaciones u orientaciones sobre la base de una misma carrera de base.

Digamos, en suma, que los planes se conciben como unidades cerradas, sin variaciones internas y sin conexiones con otras especialidades. A esto se agrega el fenómeno de secundarización de la enseñanza superior, señalado por muchos autores. Si se retiene además que la estructura del sistema formador parece sostener una concepción de la formación de grado como un continente de todo el saber relevante -pasible en todo caso de retoques posteriores, como el perfeccionamiento y la actualización, pero concebida al margen de éstos, en definitiva ajenos todos a un sistema de formación continua- estamos frente a condiciones proclives al deterioro de la oferta académica.

7.3. Sobre el curriculum de formación de grado de maestros de nivel inicial:

Como hemos detallado en su oportunidad,[16] la formación de grado para el ejercicio docente en el nivel inicial plasmó tempranamente en la creación del Instituto de Profesorado (luego INES "Sara Eccleston") en la ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, no se consolidó una institución formadora específica para el nivel: no existió ningún otro instituto semejante al Eccleston en todo el país. Antes bien, la formación de maestros de nivel inicial compartió espacios institucionales con otras carreras, y en especial con la formación de maestros primarios, en el marco de la heterogeneidad institucional que señalamos oportunamente.

Desde el punto de vista curricular, los planes de formación de grado de maestros para el nivel inicial reconocen modificaciones que resultan escasas, si se tiene en cuenta la casi centenaria historia del Eccleston. Estas modificaciones pueden comprenderse mejor si se tienen en cuenta dos dilemas que tensan la formación para el nivel.

El primero afecta a la especificidad del nivel inicial en cuanto tal, y puede resumirse en la polémica *función asistencial/ función educativa* del jardín de infantes. En relación con la formación de docentes, esta polémica sobre la función del nivel replica en debates acerca del peso que corresponde, en los planes de estudio, a la formación llamada "pedagógica" (centrada en la función educativa del jardín) frente a una capacitación de tipo puramente asistencial (centrada en el entretenimiento y cuidado de los niños). El plan de estudios de 1937, elaborado para el Instituto de Profesorado, se inclina por esta segunda alternativa: "El jardín de infantes sigue siendo un lugar de *entretenimiento* y a la maestra jardinera le basta

[16] Véase capítulo 3.

con ser joven (no se explica de otra manera el límite de edad) y conocer algunas áreas expresivas (música, educación física, literatura, plástica). No se registra una preocupación por dotar al Nivel de un currículum especial ni por unificar las diversas experiencias que se vienen registrando en el resto del país" (HARF et al. 1994: 35).

El segundo dilema afecta al ejercicio docente en el nivel inicial como especialidad en relación con otras carreras docentes, en especial con la formación de maestros primarios. Un trabajo reciente (HARF et al, 1994) propone un análisis histórico en el que las modificaciones en los planes de estudio de los profesorados para jardín de infantes no se explican exclusivamente por la especificidad de las instituciones y prácticas educativas para las que se quiere preparar, sino que desempeña un papel importante, como modelo al que imitar o al que oponerse, la formación de los maestros de nivel primario. En efecto, ésta actúa, dilemáticamente, como modelo formativo deseable y como realidad de la que se busca una clara diferenciación. En principio, la propuesta curricular de formación de maestras jardineras no sólo no se define con autonomía de la formación de maestros primarios sino que constituye un trayecto curricular posterior: hasta la terciarización de la formación docente para el nivel primario (año 1970), poseer título de Maestro Normal (esto es, ser egresado de nivel medio de las Escuelas Normales) es requisito indispensable para el ingreso a la formación de grado para el nivel inicial. Este dato es un buen índice del papel estructurante del currículum de formación de maestros primarios en la capacitación de grado de quienes se desempeñaban en el nivel inicial.

En los inicios de la formación de las maestras jardineras, encontramos una expresión de este segundo dilema en la polémica entre normalistas y las que se conocen como "kindergarterinas": "No es de extrañar que frente a la "Asociación Pro difusión del Kindergarten" (encabezada por Rosario Vera Peñaloza, Custodia Zulóaga, Rita Latallada de Victoria, etc.) fundada por kindergarterinas, se encargue a Juan Cassani el proyecto de creación del profesorado para maestras jardineras (plan de estudios, reglamentación y contratación del personal). Dos hechos marcan este antagonismo. El primero es que no se menciona la acción de las primeras kindergarterinas en este Instituto. Paralelamente al profesorado coexisten los cursos de formación y especialización que dicta la Asociación pro difusión del Kindergarten. En segundo lugar, la persona que se pone al frente (Margarita Ravioli) no forma parte de este primer grupo, sino que proviene del ámbito de la Escuela Normal, situación que facilita una configuración pedagógica creciente" (HARF et al, 1994: 35).

A partir de la terciarización de la formación de grado para el nivel primario, los trayectos curriculares de los maestros primarios y de nivel inicial se diferencian definitivamente. Surge el plan PEPE ("Profesorado de Educación Preescolar") y deja de ser requisito para el ingreso poseer título de maestro. En su organización, el PEPE[71] proponía un conjunto de asignaturas psicológicas (Psicología Evolutiva, Psicopedagogía Diferenciada, etc.), otras de corte pedagógico, y muy pocas de carácter específicamente curricular, es

[71] Véase el plan de estudios del Profesorado de Educación Preescolar en el Anexo XI.

decir, vinculadas con los contenidos que se enseñan en el nivel (Lengua y Literatura Infantil, y las asignaturas expresivas). Como todos los planes de formación docente del país, contempla un período de prácticas -en el segundo año de los estudios- y una Residencia al final de la formación (MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA, 1990).

Sin embargo, la creación de una carrera de grado diferenciada no implicó que se hubiera alcanzado a generar una propuesta curricular que expresara adecuadamente la especificidad de la formación para el nivel: el plan de estudios tuvo una modificación en 1974, y desde entonces y hasta su cierre definitivo -producido en el ámbito nacional en 1993- no fue objeto de ninguna otra modificación, lo que resulta expresión clara del divorcio *formación de grado/ especificidad del nivel* si se tiene en cuenta que es precisamente en los últimos años en que se han producido las transformaciones más relevantes del nivel inicial. Estas transformaciones refieren tanto al carácter pedagógico del Jardín de Infantes como a la consolidación de un tramo del nivel con características cada vez más específicas: el Jardín Maternal. El plan PEPE no recoge ni las innovaciones en curso en los Jardines ni la especificidad del Jardín Maternal.

Interesa destacar que el INES Sara Eccleston tiene un plan de estudios propio, sustantivamente diferente al PEPE -en particular, con una fuerte carga de trabajos de campo y pasantías-, autorizado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, y que al INES de City Bell se le autorizó también un plan especial que, en cuatro años, expide un título que habilita tanto para el ejercicio en la escuela primaria como para el ejercicio en el nivel inicial.

La crisis del curriculum de formación de grado para el nivel inicial es hoy en día general. "Actualmente las escuelas normales e Institutos de Formación Docente en general se hallan en un momento de transición. Las regiones que han adherido al PTFD están inmersas en una transformación totalizadora. Otras instituciones se inician en algunas innovaciones y, otras, aún no han resuelto políticamente sus orientaciones" (HARF et al, 40).

De todas las innovaciones en curso, una de ellas, el Profesorado de Educación Inicial (PEI) -creado por el PTFD-[11] amerita un comentario especial porque intenta resolver los dos dilemas planteados más arriba. En cuanto al dilema sobre la especificidad de la formación docente para el nivel en relación con la formación para el nivel primario, al reconocer un área de formación general común a todas las carreras docentes y acotar su extensión en relación con el conjunto de la formación, permite un desarrollo creciente de la especialización para el nivel. En cuanto al dilema *función asistencial/ función educativa* del nivel inicial, opta indiscutidamente por la segunda alternativa, a través de dos rasgos completamente originales del área de formación especializada, que no comparte con ninguna propuesta precedente: el fuerte peso de las asignaturas curriculares (Lengua y Literatura Infantil, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, etc) en la especialización para el nivel, y la incorporación sistemática de la especificidad del Jardín Maternal en todas las instancias

[11] Nos hemos referido al Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) en el capítulo dedicado al análisis de la oferta formativa existente.

curriculares del plan de estudios.[13] No es ocioso señalar que el curriculum del área de formación especializada del PEI está siendo diseñado por un equipo en el que participan profesoras del INES Sara Eccleston.

7.4. Sobre el curriculum de formación de grado de maestros de nivel primario:

Hasta fines de los '60, la formación de maestros para el nivel primario se llevaba a cabo en el nivel medio de las Escuelas Normales y de otras instituciones análogas creadas por organismos provinciales y privados. En los planes de estudio, la formación disciplinaria se cubría con las asignaturas de la escuela secundaria, y la formación pedagógica se concentraba en los dos últimos años del nivel, en materias específicas de la formación normalista. La organización déductiva de los estudios plasmaba en la secuencia *asignaturas de contenido (primero a tercer año de la escuela media)/ Didáctica General (cuarto año)/ Didácticas Especiales (quinto año)*. Las observaciones y prácticas de ensayo, y muchas veces hasta la Residencia, se cumplían en el Departamento de Aplicación de la Escuela Normal, que funcionaba como campo de prueba de las teorías pedagógicas que los futuros maestros aprendían en su formación de nivel medio.

A partir de 1970, se produjo la terciarización de la formación de grado de los maestros; es decir, la misma pasó del nivel medio al superior, abriéndose secciones de Profesorado en todas las Escuelas Normales, y comenzándose a dictar en ellas la carrera de Profesorado para la Enseñanza Primaria (plan conocido por sus siglas como PEP). La formación de nivel medio de estas instituciones se reconvirtió en principio en el Bachillerato con Orientación Docente (BOD),[14] que garantizaba acceso directo al Profesorado. Los egresados de otras modalidades del nivel medio quedaban sometidos a un régimen de equivalencias con el BOD, que debía cumplirse con anterioridad al ingreso a la formación docente de grado.

En principio, la terciarización tendía a la profesionalización de la formación, por vía de su prolongación en el tiempo (ahora, además del nivel medio, se requerían otros dos años de permanencia en la institución formadora) y de una pretendida adecuación de los estudios a las características propias de los Institutos de Profesorado. "El nuevo modelo, inmerso en la corriente desarrollista, enfatizó el carácter profesional del trabajo docente desde la concepción de implementar una capacitación específica y habilitante en el manejo de técnicas y conocimientos instrumentales que garantizaran una labor educativa más "eficaz" en las escuelas (SUAREZ,

[13] Se estudia, inclusive, la posibilidad de una orientación específica en Jardín Maternal.

[14] Decimos "en principio" porque, como hemos apuntado en el capítulo destinado a presentar la estructura del subsistema, los niveles medios de las Escuelas Normales ofrecen hoy en día una variedad de orientaciones que no son específicamente docentes.

1993)" (BIRGIN, 1993:24).

En su estructura, el plan PEP reunía las mismas tres instancias que el plan de los Maestros Normales, y que las otras carreras docentes de grado del país: asignaturas teóricas, observaciones y prácticas, Residencia al final de la formación. De corte también deductivista, la estructuración interna de la relación *didáctica/contenidos* era la misma que en la formación normalista: Planeamiento, Conducción y Evaluación del Aprendizaje, y asignaturas disciplinarias (Lengua y Matemática) en el primer año, Didácticas Especiales en el segundo.[75]

Pese al objetivo de mejorar la formación de grado que estaba en la base de la terciarización de los estudios, pocos años después comenzaron a emitirse, desde los más variados ámbitos, señales de alarma sobre la calidad de la formación que recibían los maestros titulados por el plan PEP. Pese a ello, éste subsistió sin reformas de fondo, hasta que en 1988, en el ámbito de la Nación, se inicia una reformulación del currículo de formación de maestros que, con carácter de experiencia piloto, tuvo lugar en una veintena de escuelas normales, y se extendió al año siguiente a otras setenta más: el Curriculum Maestros de Enseñanza Básica (plan MEB).

El plan MEB regresó la formación de maestros al nivel medio, con una peculiaridad: en los dos últimos años de la escuela media se cursaban los dos primeros años de una carrera de formación docente que se extendía luego durante dos años más, totalizando una formación de cuatro años. Desde luego, esto suponía una transformación específica del curriculum del último ciclo del BOD, y su integración en una única estructura formativa con los dos años del Profesorado.

Lejos de ser una "regresión" con respecto a la situación creada en los `70, el Plan MEB intentó resolver el dilema que se plantea entre la necesidad de prolongar la formación de grado de los maestros (cuyos dos años se consideran en general insuficientes) y la imposibilidad de extenderse mucho más allá de los dos años una vez producido el egreso de la escuela media, como consecuencia de la poco ventajosa relación que perciben los aspirantes a la docencia entre el tiempo invertido en la formación y las expectativas de remuneración. El MEB resolvió el dilema llevando la formación a cuatro años pero comenzando en el nivel medio. Los cuatro años de la carrera, sin embargo, se consideraban de nivel superior; los docentes eran designados por planta de nivel superior y cobraban por horas de nivel terciario. El Plan MEB comenzó a aplicarse en 1988 y llegó a producir dos promociones de egresados, cerrándose definitivamente la matriculación en 1990. Durante 1993 se produjo el egreso de la segunda y última de sus promociones.

El regreso de la formación de maestros al nivel medio que propuso el MEB no respondió en modo alguno a una "vuelta atrás" en la propuesta de profesionalización. Es diferente el caso de algunas provincias que han estudiado la posibilidad de volver a titular a los maestros en el nivel medio, como consecuencia de un diagnóstico que muestra el escaso número de egresados del nivel medio dispuestos a

---

[75] Véase el plan de estudios del Profesorado para la Enseñanza Primaria en el Anexo XII.

invertir un tiempo extra de formación para una titulación con escasas expectativas de rédito económico. Aquí sí la vuelta al nivel medio es una marcha atrás en la propuesta de profesionalización. Pese a la legitimidad del planteo en torno a la duración de los estudios, las iniciativas de graduación de maestros en la escuela media con eliminación de los estudios terciarios no han prosperado, frente a una tendencia casi mundial de jerarquización de la formación docente por vía no sólo de su terciarización sino, en algunos casos, de su transferencia a las Universidades.

En el último lustro se acumulan los proyectos de transformación del curriculum de formación inicial de maestros. No nos detendremos aquí en este punto.[76]

7.5. Sobre el curriculum de formación de grado de profesores de nivel medio:

Si se analiza curricularmente la formación de grado de los profesores de nivel medio, no puede dejar de concluirse que la misma se caracteriza por la dispersión curricular. Esta dispersión se verifica en dos sentidos diferentes. Por un lado, en varios casos puede obtenerse el mismo título docente cursando varios planes de estudio diferentes: tomando datos de la órbita nacional, hacia 1991 los institutos nacionales dictaban 29 (veintinueve) carreras de formación de grado para el nivel, de las cuales 9 (nueve) contaban con más de un plan de estudios aprobado y en vigencia.

Cuadro n° 18: Dirección Nacional de Enseñanza Superior. Número de carreras de formación de profesores de nivel medio, agrupadas por número de planes. Año 1990.

Número de carreras	Número de planes
1	20
2	3
3	2
4	1
5	2
7	1
TOTAL	29

FUENTE: elaboración propia sobre datos del Anexo XIII.

[76] Será objeto de tratamiento exhaustivo en un trabajo de nuestra autoría próximo a darse a conocer.

Hasta aquí, la situación no parece ser general: la dispersión es propia de nueve carreras, y de ellas tres cuentan con sólo dos planes en vigencia. Sin embargo, la dispersión curricular se verifica en un segundo sentido: si se analiza de cuántas maneras es posible titularse como profesor de una asignatura determinada. Véanse los siguientes datos:

Cuadro n° 19: Número de carreras y de planes que habilitan para el dictado de asignaturas de nivel medio. Jurisdicción nacional. Año 1990.[77]

Asignatura	N° de carreras que habilitan para su enseñanza	Número de planes que reúnen esas carreras
Biología	2[78]	4
Historia	5[79]	9
Física	6[80]	15
Matemática	5[81]	10
Química	3[82]	5
Geografía	3	7
Castellano y Literatura	1	2

FUENTE: elaboración propia sobre datos seleccionados del Anexo XIII.

Analicemos dos casos para mostrar la tendencia. Para dictar la asignatura "Historia" en la escuela media, en sus múltiples instancias, se puede obtener cinco títulos diferentes: profesor de Historia, profesor de Historia y Educación Cívica, profesor de Historia y Geografía, profesor de

[77] No se computan los datos correspondientes a los institutos privados dependientes de la Nación. Puede recabarse esos datos en el Anexo XIV.

[78] Incluye un Profesorado en Ciencias Naturales, que habilita también para el dictado de Física y Química.

[79] Incluye un Profesorado en Ciencias Sociales, que habilita también para enseñar Geografía, y un Profesorado en Ciencias Políticas y Sociales.

[80] No contabilizamos un Profesorado en Física y Física aplicada, que se dicta en las instituciones dependientes del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) (véase Anexo XV).

[81] No contabilizamos un Profesorado en Matemática y Matemática aplicada, en vigencia en los institutos dependientes del CONET.

[82] No contabilizamos un profesorado en Química y Química aplicada, que se ofrece en el CONET.

Ciencias Sociales, profesor de Ciencias Políticas y Sociales.[83] Para dictar la asignatura "Matemática", es posible titularse también de cinco maneras diferentes: como profesor de Matemática y Astronomía, como profesor de Matemática y Cosmografía, como profesor de Matemática, Física y Química, como profesor de Matemática, Física y Cosmografía, y como profesor de Matemática y Matemática aplicada.[84]

A través de los ejemplos seleccionados, puede visualizarse un proceso que podríamos llamar de *pasaje de la titulación simple a la titulación múltiple*. Es posible ser profesor de Historia, a secas; pero las otras cuatro ofertas habilitan para el ejercicio docente en otras asignaturas, además de Historia. La titulación que llamamos múltiple incrementa la oportunidad de ocupación de los titulados: habiendo cursado carreras de la misma duración que las que de "titulación simple", los graduados de las carreras de "titulación múltiple" se encuentran habilitados para ocupar mayor variedad de puestos docentes.

En términos de su estructura curricular, las carreras de formación de grado para la docencia en el nivel medio reúnen las tres instancias características de todos los planes de estudio para la formación de la docencia argentina: asignaturas teóricas (en este caso, con una fuerte carga horaria total), horas de observación de clases y prácticas de ensayo, y una Residencia docente al final de la formación. La lógica de organización de los planes responde al patrón deductivista que señalamos en su oportunidad. Pero, además, los planes de estudio de formación de profesores de nivel medio comparten un rasgo peculiar: la fuerte carga horaria de las asignaturas llamadas "específicas", en relación con las otras asignaturas, entre ellas las llamadas "pedagógicas".

Un trabajo de 1990 (MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA, 1990) analiza todos los planes de estudio de formación de grado para el nivel medio de las últimas décadas, y categoriza las asignaturas de los planes en seis áreas: el área específica (compuesta por las asignaturas de la disciplina), el área pedagógico- didáctica, el área filosófico- epistemológico- antropológica, el área psicológica, el área socio- político- institucional, y un área residual. En todos los casos, pese a los cambios en los planes de estudio -en algunos casos, muy frecuentes- el peso casi excluyente de las asignaturas específicas se mantiene. La formación pedagógico- didáctica tiene una carga semanal siempre inferior a un tercio de la carga del área específica. Areas importantes para la formación integral del futuro docente (por ejemplo, el área socio- político- institucional) están ausentes en muchos planes, e inclusive áreas centrales para la especialidad (indudablemente, el área filosófico- antropológico- epistemológica) tienen un peso despreciable.[85]

Por otra parte, la estructura curricular de los planes muestra la diferente solución curricular que los Institutos de Profesorado y las Universidades han dado a la relación formación disciplinaria/ formación pedagógica. Nos encontramos frente a un viejo dilema: la formación llamada

---

[83] Cfr. Anexos XIII y XV.

[84] Cfr. Anexos XIII y XV.

[85] Del trabajo citado, hemos seleccionado 5 carreras, con un total de 22 planes. Analizando las cargas horarias de las áreas en diversas modificaciones de los planes de estudio, pueden constatarse las afirmaciones que hemos formulado. Véase para tal fin el Anexo XVI.

"pedagógica" y la formación llamada "en la especialidad", ¿deben ser simultáneas o pueden ser sucesivas en términos de la organización curricular de los planes de estudio? Los institutos han optado por la primera alternativa, y ofrecen las asignaturas de la especialidad en forma simultánea con la formación pedagógica. Las Universidades han optado por la segunda: hacen una muy fuerte preparación en la especialidad, y sólo al final quienes han decidido titularse como profesores reciben la formación específica de su futuro rol.

La adopción de la alternativa de formación simultánea como única alternativa en los profesorados, ha obstruido el camino hacia la docencia de muchos profesionales que, con excelente preparación académica, quieren dedicarse a la enseñanza. La carrera de formación docente de profesionales llegará tal vez, en el mediano plazo, a resolver esta dificultad. La simultaneidad ha obstruido también la posibilidad de pasaje entre especialidades distintas de la formación docente: un docente de una especialidad que en un momento dado desea abocarse a otra especialidad, aún próxima conceptualmente (por ejemplo, un profesor de física que quisiera capacitarse para la docencia en la asignatura Química), se encuentra con el obstáculo de que la formación disciplinaria se encuentra distribuida en varios años de estudio junto a materias de la formación "pedagógica" que, al menos a juzgar por su titulación docente, él domina acabadamente.

Capítulo 8

FINANCIAMIENTO DEL SUBSISTEMA DE FORMACION DOCENTE

Abordar la cuestión del financiamiento de la formación docente en la Argentina nos confronta con una dificultad insalvable: la falta de información. Se podría decir que ésta fue una constante a lo largo de todo este trabajo; sin embargo, si bien sobre otros aspectos (tipo y número de establecimientos, localización geográfica, etc.) tampoco dispusimos de información sistematizada, pudimos trabajar en el procesamiento de datos en bruto.

En lo que se refiere al financiamiento, la situación se complejiza dado que, tal como hemos demostrado en el capítulo destinado a la estructura del subsistema de formación docente, muchas de las carreras de formación docente se ofrecen en instituciones de educación superior no universitaria que ofrecen también carreras no docentes. Sin embargo, las sistematizaciones sobre financiamiento existentes utilizan la categoría "educación superior", o a lo sumo discriminan "nivel superior no universitario" y "universitario", haciendo prácticamente imposible discriminar qué porción del presupuesto del nivel superior no universitario corresponde a las instituciones que ofrecen formación docente, y dentro de ellas a las carreras de formación docente exclusivamente.

8.1. Financiamiento del nivel superior no universitario:

A pesar de la ausencia de datos específicos, expondremos los datos disponibles referidos al financiamiento de la educación superior universitaria y no universitaria, con el fin de ofrecer un panorama general de la progresión en el financiamiento del nivel en el que la formación docente está incluida.

En primer lugar, interesa destacar que, en términos de la distribución del gasto en educación oficial, la educación superior y universitaria ocupa un lugar de privilegio respecto de los otros niveles del sistema educativo.

Cuadro nº 20: Distribución de la estructura del gasto en educación del Gobierno Nacional, por niveles de enseñanza. 1973-1986. En %.

Año	Educación elemental	Educación media y técnica	Educación superior y universitaria	Total
1973	36.1	38.0	25.9	100.0
1974	38.4	37.3	24.3	100.0
1975	33.2	38.3	28.5	100.0
1976	31.2	41.0	27.0	100.0
1977	29.7	43.0	27.3	100.0
1978	22.8	48.0	29.2	100.0
1979	6.9	57.6	35.5	100.0
1980	6.4	57.3	36.3	100.0
1981	4.3	58.0	37.7	100.0
1982	3.9	58.2	37.9	100.0
1983	4.3	58.7	37.0	100.0
1984	4.6	59.7	35.7	100.0
1985	4.4	56.5	39.1	100.0
1986	8.2	52.9	38.9	100.0

FUENTE: BIRIONI, K. y CANO, D., (1990), cuadro 13.

Tal como se aprecia en el cuadro, la educación superior y universitaria es el nivel del sistema educativo con mayor participación en el gasto oficial en términos relativos (de acuerdo con la cantidad de alumnos y establecimientos).

El aumento de la diferencia de participación en el gasto respecto de la educación elemental a partir del año 1979 se explica por el proceso de transferencia de las escuelas primarias hacia las jurisdicciones provinciales, proceso que tiene lugar en el año 1978. A partir de este año es evidente que se produce una redistribución del presupuesto entre los niveles del sistema cuya gestión y financiamiento sigue bajo la responsabilidad del gobierno nacional. De cualquier manera, considerando el año 1977 para la comparación con la educación elemental y los restantes para la comparación con el nivel de educación media y técnica, la diferencia es notoria.

Consideremos, con el fin de ponderar esta diferencia relativa de la educación superior y universitaria respecto de los otros niveles, la evolución de la matrícula por nivel.

Cuadro nº 21: Sistema educativo argentino. Evolución de la matrícula por niveles.

Año	Elemental	Media	Superior y univ.	Total
1961	3185	608	179	3892
1965	3426	789	246	4461
1970	3855	975	175	5105
1975	4174	1243	597	6014
1980	4581	1327	492	6410
1985	5505	1684	846	8035

FUENTE: HENSEL, P. y LEVCOVICH, M. (1990), sección principal, cuadro 22. Hemos sumado las columnas 'superior no universitaria' y 'universitaria' para componer la columna 'superior y universitaria'.
FUENTE PRIMARIA: FIEL. Ministerio de Educación y Justicia.

Lo determinante en la diferente participación del gasto público en educación superior, no se vincula, tal como lo demuestran los datos, con las dimensiones del nivel en términos de número de alumnos, establecimientos o docentes, sino con el mayor costo de la educación superior.

Cuadro nº 22: Gobierno nacional. Gasto por alumno, por nivel. Valores constantes -Australes de 1987-.

Año	Educación elemental	Educación media y técnica	Educación superior y universitaria
1965	183.0	356.2	2434.2
1970	213.8	870.5	2233.7
1975	308.2	1193.3	1854.4
1977	156.7	759.8	1164.6
1978	n/d	1332.8	1707.3
1979	481.3	1441.7	1897.9
1980	537.8	1651.8	2192.4
1981	360.3	1471.9	2040.2
1982	238.7	1026.6	1419.7
1983	333.0	1306.6	1712.4
1984	379.1	1385.2	1550.6
1985	293.4	1062.5	1158.9
1986	430.1	848.0	894.9

FUENTE: HENSEL, P. y LEVCOVICH, M. (1990), sección anexos, cuadro 20.

Las variaciones en el gasto por alumno en el nivel superior pueden atribuirse a las variaciones en el sistema de ingreso a las universidades. Tal como lo expresan Cano y Bertoni, durante el último gobierno de facto (1976/1983) "la reinstauración de pruebas de ingreso a las Universidades Nacionales y su consecuente aplicación -se rechazan en promedio un 50% de los aspirantes a ingresar- y el clima general de deterioro de la labor docente y de investigación contribuyen a un brusco descenso primero, y a un estancamiento luego de la matrícula de las Universidades Nacionales, en tanto que paralelamente crece el número absoluto y relativo de inscriptos en las Universidades Privadas y los Institutos Terciarios no universitarios". (BERTONI y CANO, 1990:20).

En efecto, la matrícula universitaria pasa de 518.000 alumnos en 1976 a 394.000 en 1980, ascendiendo hacia 1983 a 416.000 alumnos. Con el advenimiento de la democracia en el año 1983 y la liberalización de la restricción en el ingreso en la mayor parte de las universidades nacionales,[86] la matrícula asciende a 707.016 alumnos en 1986, sin que se hubiera registrado un aumento proporcional en el presupuesto asignado a las universidades.

Respecto de la matrícula del subsistema de nivel superior no universitario (dentro del que se incluye la formación docente), a pesar de haber aumentado como consecuencia de la restricción en el acceso a las universidades en el período 1976-1983, su evolución en términos comparativos con la matrícula universitaria, demuestra el predominio de este subsistema, sobre el no universitario.

[86] Particularmente con la implementación del Ciclo Básico Común en la Universidad de Buenos Aires.

Cuadro nº 23: Peso porcentual de la matrícula de los establecimientos no universitarios ("terciarios) en la matrícula total del Sistema de Educación Superior. 1967-1986.

Años	% de la matrícula no universitaria sobre la matrícula total de educación superior
1967	10
1968	12
1969	13
1970	14
1971	15
1972	15
1973	13
1974	11
1975	11
1976	12
1977	14
1978	16
1979	17
1980	19
1981	24
1982	24
1983	28
1984	25
1985	22
1986	22

FUENTE: BERTONI y CANO (1990), cuadro 8.

En términos de la distribución interna del presupuesto destinado a cada subsistema, "del volumen total de recursos de la Nación destinados a la educación superior la mayor parte corresponde a las universidades nacionales que absorben alrededor del 90% del presupuesto de este nivel de enseñanza quedando el 10% restante para financiar las demás formas de educación superior" (CANO. 1985:90).

La enorme diferencia en la distribución interna del presupuesto correspondiente al subsistema de educación superior, puede responder a dos motivos: por un lado, al escaso porcentaje de matrícula que alberga el nivel superior no universitario, sobre el total de la matrícula de educación superior. Por otro lado, a la diversidad de funciones que desempeñan las universidades: investigación básica y aplicada, postgrado, extensión, frente a las instituciones de nivel terciario que, en la mayor parte de los casos, sólo brindan formación de grado.

En todo caso, lo que interesa retener aquí es que, aunque los datos globales de financiamiento de la educación superior muestren una posición de

relativo privilegio de la misma frente a los restantes niveles del sistema educativo -aún en el marco de un deterioro real del presupuesto asignado a la educación en general y al nivel superior en particular-, la formación docente (en tanto oferta de nivel terciario) no goza de ese privilegio.

Por último, respecto del financiamiento de la educación superior bajo régimen privado, cabe señalar que "depende en gran medida de sus propios recursos, a diferencia de lo que ocurrió durante los últimos años con los niveles elemental y medio" (CANO, 1985:90). Mientras que la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada pasó a absorber del presupuesto educativo de la Nación del 6.4% en 1977 al 38.1% en 1983 para el nivel elemental y del 23.1% al 27.7%, en los mismos años, para el nivel medio, conservó una asignación para el nivel superior de aproximadamente un 2.5% (ibidem).[87]

8.2. La transferencia de los servicios nacionales de formación docente:

Durante 1992, se produjo una importante modificación en el esquema de financiamiento de la formación docente en el país. Como es sabido, se estableció por ley la transferencia de todos los servicios de nivel terciario dependientes hasta ese momento del Ministerio de Educación de la Nación, a las jurisdicciones provinciales en que los establecimientos estaban localizados. La transferencia incluía, desde luego, los servicios de formación docente prestados por diversas instituciones: por las Escuelas Nacionales Normales Superiores (ENNS), por los Institutos Nacionales de Enseñanza Superior (INES), por los Colegios Nacionales Superiores (CNS), por las Escuelas Nacionales Superiores de Comercio (ENSC), por los institutos dependientes de las Direcciones de Educación Física, Educación Artística y Educación Especial, del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), y de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP).

A partir de la promulgación de las leyes correspondientes, las diversas jurisdicciones han ido suscribiendo con la Nación los respectivos convenios de transferencia. De acuerdo con los mismos, las fechas de pasaje de dependencia se han ido escalonando de manera tal que aún quedan unas pocas jurisdicciones que no han recibido los servicios nacionales, pero la mayoría de las provincias gestiona ya las instituciones de educación superior.

El mecanismo de transferencia, sin embargo, ha establecido que, por un plazo no determinado, el financiamiento del nivel superior de los servicios transferidos sigue corriendo por cuenta de los fondos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. La decisión crea una situación completamente anómala en las Escuelas Normales, en las que los niveles inicial, primario y medio son financiados por las provincias, en tanto que el nivel superior continúa financiado por la Nación.

---

[87] Cabe aclarar que "aún este volumen relativamente escaso y estable de subvención a la educación superior privada no está cubierto legalmente, ya que una de las condiciones para la autorización del funcionamiento de universidades y escuelas superiores manejados por agentes privados había sido la no contribución del Estado a su financiamiento" (CANO, 1985:90).

Conclusiones

SITUACION ACTUAL DEL SUBSISTEMA ARGENTINO DE FORMACION DOCENTE

A lo largo de las páginas precedentes, hemos concentrado toda la información que fue posible reunir y construir acerca del subsistema de formación de maestros y profesores en Argentina. En este capítulo final, sistematizaremos las principales afirmaciones que hemos sostenido.

1. En ningún lugar existe información completa y sistematizada acerca del conjunto del subsistema de formación docente. Para resolver varios de los capítulos de este informe, hemos debido construir los datos, y, en los casos en que no fue posible, hemos debido manejarnos con los datos correspondientes al nivel superior no universitario, sin discriminar servicios de formación docente. La ausencia de datos hace recomendable dar continuidad a trabajos que, como éste, procuren construir la información necesaria para comprender el funcionamiento del sistema formador.

2. Desde fechas tempranas, el sistema educativo argentino reservó para la formación de maestros y profesores instituciones específicas. Sin embargo, el desarrollo posterior del sistema formador devino en un conjunto de instituciones diversas, a punto tal que hemos afirmado que el rasgo característico del sistema formador argentino es su profunda heterogeneidad institucional. No puede afirmarse una correspondencia tipo de institución formadora/ nivel del sistema para el que forma.

3. El sistema es heterogéneo no sólo desde el punto de vista institucional sino también desde la perspectiva del gobierno. Hoy en día gestionan servicios de formación docente la Nación, las provincias, algunos municipios, el sector privado y las Universidades. Estas últimas tienen un especial peso en la formación de profesores de nivel medio. La Nación es la jurisdicción que condensa la mayor cantidad de rasgos que configuran lo que hemos llamado heterogeneidad institucional.

4. Hasta la sanción de la Ley Federal de Educación, en 1993, el subsistema careció de legislación orgánica que regulase su organización y funcionamiento. Hoy en día, y en tanto se trabaja en la aplicación de la Ley Federal, se complementan y a veces se superponen al Estatuto del Docente, que funciona como ley marco, una serie de decretos, disposiciones, resoluciones ministeriales y reglamentos internos de los institutos, con imprecisos períodos de vigencia. A pesar de toda la reglamentación en favor, no se consolida en los institutos el cogobierno.

5. El subsistema de formación docente argentino se organiza institucionalmente en torno a la formación de grado de maestros y profesores, encontrándose un muy escaso desarrollo institucional en torno al perfeccionamiento, los postgrados y especializaciones, la capacitación para nuevos roles y la capacitación pedagógica de graduados no docentes. La Ley Federal de Educación apunta a la consolidación de un Sistema Federal de Formación Docente Continua, razón por la cual deberá progresarse en orden a ampliar las ofertas en estas áreas. Debe retenerse que, en tanto comienza a perfilarse una tendencia de utilización del sistema formador como generador de empleo, y un abandona del mismo cuando se logra un puesto de trabajo, se plantea el problema de cómo fortalecer de manera específica los sistemas de perfeccionamiento docente en servicio.

6. La distribución geográfica de la oferta de formación docente se caracteriza por tres fenómenos: concentración en el eje centro/ este del país, dispersión de la oferta en el área patagónica, y una desproporcionada cobertura en el noreste y el noroeste del país. La oferta pública es responsable de la mayor distribución en cada región, puesto que la oferta privada tiende a concentrarse en las localidades más importantes de cada provincia.

7. Existen circuitos curricularmente diferenciados para la formación de grado de los docentes de nivel inicial, primario y medio -en este último caso, diferenciados a su vez por especialidad-, y para los regímenes especiales. Sin embargo, los planes tienen una estructura similar, compuesta por un número variable de asignaturas teóricas, una cantidad también variable de horas de observación y práctica de ensayo, y una residencia docente al final de la formación. La lógica organizativa es deductiva.

8. Aunque no contamos con datos específicos sobre financiamiento del subsistema, es posible afirmar que, aunque los datos globales sobre financiamiento del nivel superior muestran al mismo en una posición de relativo privilegio en relación con los restantes niveles del sistema educativo, la mayor parte de ese presupuesto se invierte en las Universidades. El grueso de la formación docente, que se imparte en institutos terciarios no universitarios, no goza de ese privilegio. Los servicios hasta 1992 dependientes de la Nación se encuentran en los tramos finales del proceso de transferencia a las jurisdicciones provinciales, aunque el Ministerio de Educación y Justicia sigue financiado el nivel superior.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALLIAUD, Andrea (1993).
"Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino". Tomos I y II.
Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

BENITEZ, Susana (1991).
"El sistema educativo como formador de sus propios trabajadores y como generador de empleo".
Monografía presentada al Seminario "Problemáticas en educación- trabajo en la perspectiva socioeducativa".
Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, octubre de 1991.

BERTONI, María Luz y CANO, Dabiel (1990).
"La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas".
En: Propuesta Educativa, año 2, nº 2, mayo de 1990.
Pp. 11/ 24.

BIRGIN, Alejandra (con la colaboración de Pablo Pineau) (1993).
"Panorama de la educación básica en Argentina (versión preliminar sujeta a revisión)".
Proyecto Multinacional de Educación Básica- PREDE- OEA.
Mimeo.

CANO, Daniel (1985).
"La educación superior en la Argentina".
Buenos Aires, FLACSO- CRESALC/ UNESCO, Grupo Editor Latinoamericano.

FELDFEBER, Myriam (1994).
"La oferta de capacitación a nivel provincial. Informe de avance".
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
Mimeo, febrero de 1994.

DIKER, Gabriela (1991).
"La carrera docente en el nivel superior: estado de situación".
Programa Nacional de Asistencia Técnica para la Administración de los Servicios Sociales en Argentina. Proyecto ARG/ 88/ 005, Subproyecto 11: "Formación Docente Continua".
Buenos Aires, octubre de 1991.

GONZALEZ, Susana y MENDEZ, Delia (1993).
"Panorama de la educación inicial en Argentina (versión preliminar sujeta a revisión)".
Proyecto Cooperación para el Fortalecimiento Institucional y el Mejoramiento de la Planificación y Gestión del Desarrollo Educativo Regional- PREDE- OEA.
Mimeo.

"Guía de Estudios 1994. Universidades y terciarios. Carreras y planes".
Buenos Aires, Ed. Guía de Estudios, 1993.

GVIRTZ, Silvina (1991).
"Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)".
Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

HARF, Ruth; PASTORINO, Elvira; SARLE, Patricia, SPINELLI, Alicia y VIOLANTE, Rosa (1993).
"Didáctica en el nivel inicial. Documento curricular".
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Programa de Transformación de la Formación Docente. Profesorado de Educación Inicial.
Buenos Aires.

HENSEL, Pablo y LEVCOVICH, Mónica (1990).
"Análisis del gasto público en educación".
Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Planeamiento Educativo. Serie Estudios Nº 1.
Buenos Aires.

JACINTO, Claudia (1988).
"Carrera docente y contexto social: los docentes primarios en las regiones rurales 'modernas'".
En: Revista Argentina de Educación, año VI, nº 10, mayo de 1988, pp. 33/ 45.

MARCATELLI, Marcelino (1988).
"Escuela Normal Mixta de San Nicolás de los Arroyos: 100 años".
San Nicolás de los Arroyos, Rapigraf.

MARTINEZ PAZ, Fernando (1980).
"El sistema educativo nacional. Formación - desarrollo - crisis".
Córdoba, Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba.

ORDON de ABRAHAM, Martha (1992).
"Marco legal para el funcionamiento de la Dirección de Formación y Capacitación Docente y de los establecimientos bajo su dependencia. Material de apoyo para niveles de conducción y supervisión. Período 1953- 1991".
Buenos Aires, Minsiterio de Cultura y Educación de la Nación/ Dirección de Formación y Capacitación Docente.

PINKASZ, Daniel (1992).
"Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos".
En: BRASLAVSKY, Cecilia y BIRGIN, Alejandra (comp)
Formación de profesores. Impacto, pasado y presente.
Buenos Aires, FLACSO/CIID, Miño y Dávila editores.

PUIGGROS, Adriana (1990).
"Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino".
Buenos Aires, Galerna.

RECALDE, Héctor (1987).
"El Primer Congreso Pedagógico (1882)". Tomos 1 y 2.
Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

REPUBLICA ARGENTINA. MINISTERIO DE ECONOMIA (1992).
"El gasto público social". Vol. 3-A (apéndices). Sector Educación.
Subsecretaría de Economía/PRONATASS (Gobierno Argentino/ BIRF/ PNUD)
Buenos Aires.

REPUBLICA ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA (1983).
"Educación Superior No Universitaria. EStablecimientos, ubicación. 1983".
Departamento de Estadística.

REPUBLICA ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA (1989).
"Establecimientos, alumnos, docentes. Cifras provisionales. Año 1987".
Serie Estadísticas de la educación, año 73, n° 2.
Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa/ Centro Nacional de Estadísticas de la Educación.

REPUBLICA ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA (1991).
"Programa de Transformación de la Formación Docente. Documento Base I".
Dirección Nacional de Educación Superior.
Buenos Aires, Talleres Gráficos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

REPUBLICA ARGENTINA. MINISTERID DE EDUCACION Y JUSTICIA (1990).
"Cuadro de situación de la formación docente".
Dirección Nacional de Educación Superior.
Buenos Aires.

REPUBLICA ARGENTINA. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION (1993).
"Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente". Documento de discusión.
Buenos Aires, octubre de 1993.

REPUBLICA ARGENTINA. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION (1992).
"Recomendación 25/92".
Buenos Aires, 25 de noviembre de 1992.

REPUBLICA ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION (1993).
"Ley Federal de Educación".
Buenos Aires, Talleres Gráficos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

REPUBLICA ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION (1993).
"Programa de Transformación de la Formación Docente. Documento Base III: Decisiones en torno a la organización curricular-institucional de la formación docente continua".
Dirección de Formación y Capacitación Docente.
Buenos Aires.

REPUBLICA ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION - ORGANIZACION DE ESTADOS AMERICANOS (1993).
"Programa nacional para la integración educativa en el MERCOSUR".
Programa Regional de Desarrollo Educativo. Proyecto cooperación para el fortalecimiento institucional y el mejoramiento de la planificación y gestión del desarrollo educativo regional.
Buenos Aires.

TEDESCO, Juan Carlos (1988).
"Capacitación de docentes para áreas marginales".
En: Revista Argentina de Educación, año III, nº 4, julio de 1984, pp. 25/ 50.

TEDESCO, Juan Carlos (1986).
"Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)".
Buenos Aires, Ediciones Solar.

TERIGI, Flavia (1991).
"La creación de carreras terciarias no docentes en los institutos de formación docente dependientes de la DIFOCAD (ex D.I.N.E.S.)".
Monografía presentada al Seminario "Problemáticas en educación- trabajo en la perspectiva socioeducativa".
Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, octubre de 1991.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (1992).
"Guía del Estudiante".
Dirección de Orientación al Estudiante.
Buenos Aires, EUDEBA.

ZIEGLER, Sandra (1992).
"Formación docente y estructura gremial. Conversamos con Héctor González, Secretario de Cultura del SUTEBA".
En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación", año I, nº 1, noviembre de 1992.
Pp. 72/4.

AGRADECIMIENTOS

En reconocimiento de las diversas formas de colaboración recibidas para realizar este trabajo, queremos mencionar a:

* la Secretaría Permanente del Consejo Federal de Educación, que nos facilitó el texto de la Resolución 25/ 92 de dicho organismo;

* las autoridades provinciales de la rama o el nivel que han respondido a nuestros diversos requerimientos;

* la Biblioteca Nacional de Maestros, que facilitó materiales diversos en base a los cuales se produjo parte de la información geográfica que aquí se suministra;

* la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, que facilitó enormemente la preparación de este trabajo. Entre muchas otras cosas, puso a nuestra disposición diversos informes elaborados para este Proyecto. Además, el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), dependiente de aquella Dirección Nacional, y heredero de la ex Dirección de Formación y Capacitación Docente a la que pertenecía desde su creación, nos suministró a través de sus archivos buena parte de los datos que contiene este documento. En particular, nos interesa reconocer la paciente labor de las profesoras Angela Gómez Salvá y Hebe García, a cargo de la sistematización de datos en el PTFD. A esta última, queremos agradecerle su colaboración en la realización de relevamientos puntuales que le fuimos solicitando en el proceso de elaboración de este informe. A Beatriz Bachmann, que puso a nuestra disposición su valiosísima base de datos; a Marcelo Zanelli, que estuvo a cargo de la confección de los mapas, y a Alicia Merodo, que colaboró en infinidad de tareas vinculadas con la buena marcha de este trabajo, debemos también un reconocimiento especial.

* Los gráficos del Anexo XVI fueron procesados por Ignacio Amatriain y Alicia Merodo.

LISTADO DE MAPAS

Mapa n° 1: distribución de la oferta de formación docente en Argentina, discriminando tipo de formación que se ofrece y ámbito de gestión.

Mapa n° 2: distribución geográfica de la formación de maestros de nivel inicial.

Mapa n° 3: distribución geográfica de la formación de maestros de nivel primario.

Mapa n° 4: distribución geográfica de la formación de profesores de nivel medio.

Mapa n° 5: distribución geográfica de la formación de maestros y profesores de Educación Artística.

Mapa n° 6: distribución geográfica de la formación de maestros y profesores de Educación Física.

Mapa n° 7: distribución geográfica de la formación de maestros y profesores de Educación Especial.

Mapa n° 8: distribución geográfica de las especializaciones y postgrados para docentes.

Mapa n° 9: distribución geográfica de la capacitación pedagógica de graduados no docentes.

INDICE DE CUADROS

Cuadro nº	Título	Página
1	Población escolar y asistencia a las escuelas primarias (1850/ 1895).	5
2	Evolución de las Escuelas Normales (1870/ 1895).	7
3	Dirección de Formación y Capacitación Docente. Cantidad de establecimientos según denominación, por jurisdicción. Año 1992.	16
4	Tipos de carrera que se ofrecían en las instituciones dependientes de la Dirección de Formación y Capacitación Docente del Ministerio de Cultura y Educación en el momento de iniciarse el proceso de transferencia, por tipo de institución. Año 1992.	17
5	República Argentina. DIFOCAD (ex DINES). Cantidad de carreras no docentes por ámbito de dictado. Año 1991.	19
6	Porcentaje de alumnos que realizan Observaciones y Prácticas de Ensayo y Residencia Docente en el mismo establecimiento en que cursan la formación de grado. N= muestra aleatoria de 22 de las 183 Escuelas Normales ex Nacionales Superiores. Año 1994.	22
7	Número de Escuelas Normales antes dependientes de la Nación, categorizadas según las modalidades que ofrecen en el nivel medio. Año 1994.	25
8	República Argentina. Número de establecimientos de educación superior por dependencia y jurisdicción, con discriminación de institucion es con formación docente, sin formación docente y mixtas.	28
9	Títulos de grado de los profesores a cargo de las Didácticas en el Profesorado para la Enseñanza Primaria de los institutos de formación docente del Programa de Transformación de la Formación Docente, por tipo y por institución emisora. Agosto de 1993.	29
10	Número de Universidades que dictan carreras de formación docente por dependencia, discriminando tipos de carrera que ofrecen. Año 1994.	
11	Importancia porcentual de la antigüedad de los profesores a cargo de las cátedras de los INES, en relación con el total de cátedras de los INES. Año 1991.	39

12	Organismos provinciales responsables de la actualización y el perfeccionamiento docente. Año 1994.	47
13	Ofertas de postgrado y/o especialización que dictan las instituciones formadoras de docentes del país, por dependencia, especificando número de instituciones, de carreras y de ofertas. Año 1992.	53
14	Nómina de carreras de postgrado que se dictaban en las instituciones dependientes de la Dirección de Formación y Capacitación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Año 1992.	54
15	Número de ofertas de postgrado en las jurisdicciones provinciales, por jurisdicción y tipo de carrera. Año 1992.	55
16	Nómina de ofertas de postgrado para docentes en el conjunto del subsistema de formación docente del país. Año 1992.	55
17	Oferta de capacitación pedagógica para graduados no docentes. Año 1992.	57
18	Dirección Nacional de Enseñanza Superior. Número de carreras de formación de profesores de nivel medio, agrupadas por número de planes. Año 1990.	80
19	Número de carreras y de planes que habilitan para el dictado de asignaturas de nivel medio. Jurisdicción Nacional. Año 1990.	81
20	Distribución de la estructura del gasto en educación del Gobierno Nacional, por niveles de enseñanza. 1973- 1986. En %.	85
21	Sistema educativo argentino. Evolución de la matrícula por niveles.	86
22	Gobierno nacional. Gasto por alumno, por nivel. Valores constantes -Australes de 1987-.	86
23	Peso porcentual de la matrícula de los establecimientos no universitarios ("terciarios") en la matrícula total del Sistema de Educación Superior. 1967- 1986.	88

ANEXOS

ANEXO I.
Encuesta sobre los servicios de formación docente, destinada a las autoridades provinciales de rama o de nivel.

ANEXO II.
Dirección de Formación y Capacitación Docente. Nómina de carreras no docentes.

ANEXO III.
Nómina de Universidades que dictan carreras de formación docente por jurisdicción, discriminando cantidad de carreras por tipo y carácter oficial o privado de la Institución. Año 1994.

ANEXO IV.
Ley Federal de Educación. Selección de artículos referidos a la formación docente.

ANEXO V.
Pautas fundamentales del documento base preparatorio de la Asamblea del Consejo Federal de Cultura y Educación.

ANEXO VI.
Consejo Federal de Cultura y Educación. Recomendación nº 25/ 92.

ANEXO VII.
Nómina de Institutos de Formación Docente que dictan postgrados o especializaciones para docentes, antes dependientes de la Dirección de Formación y Capacitación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

ANEXO VIII.
Nómina de instituciones de jurisdicción provincial que dirtan carreras de postgrado o especializaciones para docentes. Datos correspondientes a 1992.

ANEXO IX.
Nómina de instituciones de jurisdicción privada que dictan carreras de postgrado o especializaciones para docentes. Datos correspondientes a 1992.

ANEXO X.
Nómina de instituciones de formación docente que dictan la carrera de formación docente de profesionales, antes dependientes de la Dirección de Formación y Capacitación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

ANEXO XI.
Plan de estudios del Profesorado de Educación Preescolar. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

ANEXO XII.
Plan de estudios del Profesorado para la Enseñanza Primaria. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

ANEXO XIII.
Formación docente para el nivel medio. Número de planes de estudio por carrera en los institutos antes dependientes de la Dirección de Formación y Capacitación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

ANEXO XIV.
Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada. Planes de estudio de formación docente.

ANEXO XV.
Planes de estudio de formación docente de otras jurisdicciones nacionales.

ANEXO XVI.
Distribución horaria de las áreas de formación en los planes de estudio de los profesorados para el nivel medio.

ANEXO I

ENCUESTA SOBRE LOS SERVICIOS DE FORMACION DOCENTE, DESTINADA A LAS AUTORIDADES PROVINCIALES DE RAMA O NIVEL.

Ministerio de Cultura y Educación

Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos

A la autoridad provincial
de Enseñanza Superior y/o Formación Docente:

Estamos realizando un relevamiento de la oferta del subsistema de formación docente en la Argentina que pueda suplir la falta de estadísticas nacionales confiables y actualizadas. Para tal fin, le solicitamos nos proporcione los datos referidos a la oferta pública y privada de formación docente correspondiente a su jurisdicción, de acuerdo con el detalle que se presenta a continuación. Desde ya, agradecemos su colaboración.

1. ESTABLECIMIENTOS DE FORMACION DOCENTE:

Cuadro 1. Establecimientos puros (en el nivel superior, sólo ofrecen carreras de formación docente):[1]

DEPENDENCIA		NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	TIPO[2]	AÑO DE CREACION	LOCALIDAD	CARRERAS QUE OFRECE[3]	NIVELES O REGIMENES PARA LOS QUE FORMA CADA CARRERA[4]
Oficial	Ex nacional						
	Provincial						
	Municipal						
Privada							

Ejemplo:

DEPENDENCIA		NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	TIPO	AÑO DE CREACION	LOCALIDAD	CARRERAS QUE OFRECE	NIVELES O REGIMENES PARA LOS QUE FORMA CADA CARRERA
Oficial	Ex nacional	Florentino Ameghino	Instituto Provincial de Enseñanza Superior	?	Ushuaia	Profesorado de Enseñanza Básica	primario
						Profesorado de Educación Inicial	inicial
						Formación docente de profesionales	medio
	Provincial						
	Municipal						
Privada							

---

[1] A los fines de esta encuesta, no interesa si los establecimientos tienen otros niveles además del terciario, sino el tipo de oferta que realizan en dicho nivel. Las Escuelas Normales entran en esta categoría si su nivel terciario sólo realiza ofertas de formación docente, y se contabilizan en la categoría siguiente si, además de la formación docente, ofrecen otras carreras terciarias.

[2] Por ejemplo: Escuela Normal, Instituto Superior de Formación Docente, Instituto de Enseñanza Superior, etc.

[3] Incluir las especializaciones. Ej: maestro de nivel primario con especialización en educación rural.

[4] Los tipos son: inicial, primario, medio, educación física, educación artística, educación especial. Son categorías excluyentes: si se trata de una carrera de profesorado de Educación Física, o de otro régimen especial, no nos interesa que se detalle el nivel para el que forma.

Cuadro 2. Establecimientos mixtos (en el nivel superior, ofrecen carreras de formación docente y otras carreras no docentes):

DEPENDENCIA		NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	AÑO DE CREACION	TIPO	LOCALIDAD	CARRERAS QUE OFRECE	NIVELES PARA LOS QUE FORMA CADA CARRERA (completar sólo en cuanto a las carreras docentes)
Oficial	Ex nacional						
	Provincial						
	Municipal						
Privada							

2. DATOS GLOBALES DEL NIVEL SUPERIOR NO UNIVERSITARIO:

Cuadro 3.

DEPENDENCIA		Nro. de ESTABLECIMIENTOS				Nro. de DOCENTES				Nro. de ALUMNOS			
		Total	Sin carrera doc.	Mixtos	Puros	Total	Sin carrera doc.	Mixtos	Puros	Total	Sin carrera doc.	Mixtos	Puros
Oficial	Ex nacional												
	Provincial												
	Municipal												
Privada													

3. DISTRIBUCION GEOGRAFICA DE LA OFERTA DE FORMACION DOCENTE:

Solicitamos se señale en un mapa de la provincia la localización exacta de cada uno de los establecimientos registrados en los cuadros 1 Y 2 consignando el nombre de la localidad.

FIRMA Y ACLARACION
CARGO
DEPENDENCIA
DIRECCION POSTAL (incluir código postal)
FAX (incluir código DDN)[5]

REMITIR A: Flavia Terigi o Gabriela Diker. FAX: (01) 812- 5104

---

[5] Se solicitan estos datos a fin de consignar la fuente en el futuro informe y para establecer una vía de comunicación segura para el caso de que se requiera aclarar o ampliar los datos.

ANEXO II

Ministerio de Educación y Justicia

DIRECCION DE CAPACITACION Y FORMACION DOCENTE
NOMINA DE CARRERAS NO DOCENTES

1) ADMINISTRACION DE INSTITUCIONES DE SALUD RM en trámite (3 años)

INES Galileo Galilei Rosario (Santa Fe)

2) ADMINISTRACION RURAL RM en trámite (3 años)

INES Galileo Galilei Rosario (Santa Fe)

3) AGROINDUSTRIA DE LA ALIMENTACION RM en trámite (3 años)

INES Galileo Galilei Rosario (Santa Fe)

4) ANALISTA DE SISTEMAS RM 1743/83 (4 años) y 2891/86 (4 años)

CNS Rufino (Santa Fe) RM 2891/86

ENS Villa Mercedes (San Luis) RM 1743/83

INES Galileo Galilei Rosario (Santa Fe) Funciona esta carrera en la Subsede de San José de La Esquina (Santa Fe) RM

5) ANALISTA DE SISTEMAS ADMINISTRATIVOS RM 720/89 (3 años)

ENSC. "Galvez" (Santa Fe)
ENSC. San Justo (Santa Fe)
ENS San Pedro (Buenos Aires)
ENS Las Varillas (CBA)
INES Capilla del Monte (CBA)
INES Eugenio Bustos (Mendoza.

6) ANLISTA PROGRAMADOR Y ANALISTA DE SISTEMAS RM 1743 y RM 679/85. (4 años)

CNS de Concepción del Uruguay (Entre Ríos)

7) ANALISTA PROGRAMADOR Y ANALISTA DE SISTEMAS DE COMPUTACION RM 1823/83 y RM 1066/90 (2 y 3 años)

CNS de Chacabuco (Bs.As.) RM 1823/83
CNS de Cañada de Gomez (Sta.Fe) RM 1823/83
ENSC. de Villa Ballester RM 1823/83
ENSC. de La Carlota (CBA) Rm 1823/83
ENSC. Río Tercero (CBA) RM 1813/83
ENSC. de Gualeguay (Entre Ríos) RM 1823/83
ENSC. de Godoy Cruz (Mendoza) RM 1823/83
ENSC. Nº2 de Rosario (Sta.Fe) RM 1823/83 y RM 1066/90
ENSC. de Reconquista (Sta.Fe) RM 1823/83
ENSC. "D'Silva" de Santa Fe Ciudad RM 1823/83
ENS Bragado (Bs.As.)
ENS Carlos Casares (Bs.As.)

ENS Las Flores (Bs.As.)
ENS Salto (Bs.As.)
ENS de Carlos Tejedor (Bs.As.)
ENS Las Varillas (CBA)
ENS Nogoyá (Entre Ríos)
ENS Caucete (San Juan)
INES de Lincoln (Bs.As.)
INES de Pehuajó (Bs.As.)
INES Capilla del Monte (CBA)

8) ANIMACION SOCIO INSTITUCIONAL RM en trámite (3 años)

INES Galileo Galilei Rosario (Sta.Fe.)

9) BIBLIOTECARIO RM 3356/85 Modif. por RM 96/89 (3 años)

CNS de Concepción del Uruguay (Entre Ríos) RM 3356/85
ENS Junín (Bs.As.)
ENS Nº 1 Ciudad de Corrientes

10) ESPECIALIZACION EN TECNOLOGIA DE INFORMACION APLICADA A LA EDUCACION RM 2004/88 (3 cuatrimestres)

INES "Olga Cossenttini" Rosario (Sta.Fe.)

11) GUIA Y TECNICO SUPERIOR EN TURISMO RM 280/88 (3 años)

ENS Mercedes (Bs.As.)
ENS Tres Arroyos (Bs.As.)
INES de Azul (Bs.As.)
INES de Pinamar (Bs.As.)
INES Capilla del Monte (CBA)
INES San Rafael (Mendoza) RM 280/88
INES de la Ciudad de San Luis
INES de San Salvador de Jujuy

12) TECNICO Y GUIA SUPERIOR EN TURISMO RM 857/85 modif.por RM 1845/88 (3 años)

CNS Carlos Paz (CBA) RM 857/85
CNS Concepción del Uruguay (Entre Ríos) RM 857/85 y RM 1845/88
ENS Junín (Bs.As.)

13) ORGANIZADORES DE EMPRENDIMIENTOS COMUNITARIO RM en proceso de aprobación

ENS Villa Urbana- Lomas de Zamora (Bs.As.)

14) PSICOPEDAGOGIA RM 2891/86 (4 años)

CNS Rufino (Santa Fe.) RM 2891/86
ENS San Pedro (Bs.As.)
INES "Alicia M.de Justo" Capital Federal

15) TAQUIGRAFO RM 1169/90 (2 años)

INES "Joaquín V.Gonzalez" Capital Federal

16) SECRETARIO EJECUTIVO RM en trámite 1991

NO FUNCIONA EN NINGUN ESTABLECIMIENTO

17) TECNICO EN MUSEOLOGIA RM 532/88 (3 años)

CNS Concepción del Uruguay (Entre Ríos) RM 532/88

18) TECNICO SUPERIOR EN ADMINISTRACION CON ORIENTACION a)Comercial b)Empresas c)Agrario RM 902/87 Modif.por RM 1152/90 (4 años)

Unicamente con Orientación Agrario:

ENS de la CRUZ (Corrientes)

Con las tres orientaciones:

INES Villa María (CBA)

19) TECNICO SUPERIOR EN ADMINISTRACION DE EMPRESAS RM 1686/83 (2 años)

1.CNS Coronel Dorrego (Bs.As.)
2.CNS Carlos Paz (CBA)
3.CNS Rufino (Sta.Fe.)
4.ENSC. N° 3 Capital Federal
5.ENSC. Gral Villegas (Bs.As.)
6.ENSC. La Carlota (CBA)
7.ENSC .Río Tercero (CBA)
8.ENSC Armostrong. (Sta.Fe.)
9.ENSC. "D' Silva" Ciudad de Santa Fe.
10.ENSC. Monteros (Tucumán)
11.ENS Bragado (Bs.As.)
12.ENS Carlos Casares (Bs.As.)
13.ENS de Rojas (Bs.As.)
14.ENS San Andrés de Giles (Bs.As.)
15.ENS Salto (Bs.As.)
16.ENS Tres Arroyos (Bs.As.)
17.ENS San Pedro Jujuy
18.ENS Ciudad de San Luis
19.INES San Antonio de Areco (Bs.As.)
20.INES Capilla del Monte (CBA)

20) TECNICO SUPERIOR EN ALIMENTOS: ORIENTACION BROMATOLOGIA
RM 902/87 Modif. por RM 1152/90 (4 años)

ENS Junín (Bs.As.)
INES Cruz del Eje (CBA) (1991)
INES Villa María (CBA)

21) TECNICO SUPERIOR EN ANIMACION Y ADMINISTRACION SOCIO CULTURAL
RM 902/87 (3 años)

INES Villa María (CBA)

22) TECNICO SUPERIOR EN COMERCIALIZACION (4 años)
Título intermedio: Técnico Superior en Administración (al 3° año)
RM en trámite (competencia título)

ENSC. San Pedro (Bs.As.)

23) TECNICO SUPERIOR EN COMUNICACION SOCIAL RM 902/87 (3 años)

ENS San Fernando del Valle de Catamarca
INES Villa María (CBA)

24) TECNICO SUPERIOR EN COOPERATIVISMO RM 1561/85 (2 años)

INES "Juan B. Justo" Capital Federal
INES Paraná (Entre Ríos)

25) TECNICO SUPERIOR EN COOPERATIVISMO Y MUTUALISMO RM 1923/85
(2 años)

ENSC. Leones (CBA) RM 890/87 que modifica a la RM 1561/85
(con título intermedio)
ENSC. Río Tercero (CBA) RM 1561/85
ENSC. Monteros (Tucumán) RM 1561/85
ENS Villaguay (Entre Ríos)

26) TECNICO SUPERIOR EN DISEÑO GRAFICO Y PUBLICITARIO RM 411/90
(3 años)

CNS Cañada de Gomez (Santa Fe)

27) TECNICO SUPERIOR EN DISEÑO INDUSTRIAL RM 531/88 (4 años)

INES Villa María (CBA)

28) TECNICO SUPERIOR EN PRODUCCION AGRICOLA GANADERA RM 902/87 (3 años)

CNS Vera (Sta.Fe.)
ENS Capitán Sarmiento (Bs.As.)
ENS San Isidro (Catamarca)
ENS Las Varillas (CBA)
ENS Chepes La Rioja
ENS Olta La Rioja
INES Lincoln (Bs.As.)
INES Villa María (CBA)

29) TECNICO SUPERIOR EN SALUD RURAL RM 902/87 y modif. por RM 1152/90 (3 años)

ENS Santa María (Catamarca)
INES Villa María (CBA)

30) TECNICO SUPERIOR SANIDAD Y GESTION AMBIENTAL RM 1051/90 (3 años)

INES San Salvador de Jujuy

31) TECNICO SUPERIOR EN SISTEMAS BANCARIOS E IMPOSITIVOS RM 1060/90 (3 años)

CNS Cañada de Gomez (Santa Fe)

32) TRABAJADOR SOCIAL RM 902/87 modif. por RM 1152/90
CON ORIENTACION: a)SALUD
b)MINORIDAD Y FLIA

ENS 9 de Julio (Bs.As.)
ENS Punta Alta (Bs.As.)
ENS San Pedro (Jujuy)
INES Pinamar (Bs.As.)
INES Villa María (CBA).

33) TRADUCTOR LITERARIO Y TECNICO CIENTIFICO EN FRANCES RM 808/87 (3 años)

INES "Juan R.Fernandez" Capital Federal

34) TRADUCTOR LITERARIO Y TECNICO CIENTIFICO EN INGLES RM 808/87 (3 años)

ENS en Lenguas Vivas Capital Federal
INES "Juan R.Fernandez" Capital Federal
INES Lincolm (Bs.As.)
INES "Olga Cossettini" (Santa Fe) RM 815/72

ANEXO III

NOMINA DE UNIVERSIDADES QUE DICTAN CARRERAS DE FORMACION DOCENTE por jurisdicción, discriminando cantidad de carreras por tipo y carácter oficial o privado de la Institución. Año 1994.

I) CAPITAL FEDERAL

Universidad de Buenos Aires
* 14 (catorce) carreras docentes para Nivel Medio (incluye Profesor de Bellas Artes)

Universidad Católica Argentina (privada)
* 6 (seis) carreras docentes para Nivel Medio
* Profesor de Enseñanza Elemental en Inglés

Universidad del Salvador (privada)
* Profesor especializado en Educación Inicial
* Profesor para sordos y perturbados del lenguaje

CAECE (privada)
* 1 (una) carrera docente para Nivel Medio

Universidad Argentina John Fitzgerald Kennedy (privada)
* 2 (dos) carreras docentes para Nivel Medio

Universidad del Cine (privada)
* Profesor en Cinematografía

II) BUENOS AIRES

Universidad Nacional de Lomas de Zamora
* 2 (dos) carreras docentes para Nivel Medio

Universidad Nacional de Luján
* 3 (tres) carreras docentes para Nivel Medio

Universidad Nacional de Quilmes
* 1 (una) carrera docente para Nivel Medio
* Profesorado en Educación Primaria e Inicial (título intermedio del Profesorado en Ciencias de la Educación)

Universidad Nacional de La Plata
* 14 (catorce) carreras docentes para Nivel Medio
* Profesorado en Educación Física
* Profesorado en Artes Plásticas

Universidad Nacional de Mar del Plata
* 7 (siete) carreras docentes para Nivel Medio

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
* 4 (cuatro) carreras docentes para Nivel Medio
* Profesorado en Educación Inicial
* Profesor en Teatro

Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca)
* 5 (cinco) carreras docentes para Nivel Medio

Universidad de Morón (privada)
* 4 (cuatro) carreras docentes para Nivel Medio

Universidad Católica de La Plata (privada)
* Profesor en Educación Física

III) CATAMARCA

Universidad Nacional de Catamarca
* 10 (diez) carreras docentes para Nivel Medio
* Profesorado para la Enseñanza Primaria
* Profesorado para la Enseñanza Pre-primaria
* Profesorado en Educación para Adultos

IV) CORDOBA

Universidad Nacional de Córdoba
* 21 (veintiún) carreras docentes para Nivel Medio

Universidad Nacional de Rio Cuarto
* 12 (doce) carreras docentes para Nivel Medio
* Profesor en Educación Prescolar
* Maestro y Profesor en Educación Física
* Profesor en Enseñanza Especial de Deficientes Mentales

Universidad Católica de Córdoba (privada)
* 13 (trece) carreras docentes para Nivel Medio

V) CORRIENTES

Universidad Nacional del Nordeste
* 11 (once) carreras docentes para Nivel Medio
* Profesor en Educación Pre-elemental

VI) CHUBUT

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
* 6 (seis) carreras docentes para Nivel Medio

VII) ENTRE RIOS

Universidad Nacional de Entre Ríos
* 1 (una) carrera docente para Nivel Medio

Universidad Adventista del Plata (Villa Lib. Gral. San Martín) (privada)
* 4 (cuatro) carreras docentes para Nivel Medio
* Maestro Superior y Profesor enc Educación Física

VIII) FORMOSA

Universidad Nacional de Formosa
* 6 (seis) carreras docentes para Nivel Medio
* Profesor en Educación Diferenciada

IX) JUJUY

Universidad Nacional de Jujuy
* 2 (dos) carreras docentes para Nivel Medio

X) LA PAMPA

Universidad Nacional de La Pampa
* 9 (nueve) carreras docentes para Nivel Medio
* Profesor de Jardín de Infantes
* Profesor de Enseñanza Primaria

XI) LA RIOJA

Universidad Provincial de La Rioja
* 2 (dos) carreras docentes para Nivel Medio

XII) MENDOZA

Universidad Nacional de Cuyo
* Profesor de Sordos y Terapista del Lenguaje
* Profesorado Terapéutico en Ortopedagogía
* Profesorado Terapéutico en Deficientes Visuales
* Profesor de Música para el nivel primario y secundario
* 11 (once) carreras docentes para Nivel Medio

Escuela Superior de Formación Docente:
* 3 (tres) carreras docentes para Nivel Medio
* Profesor de Nivel Elemental

Universidad Juan Agustín Maza (privada)
* 2 (dos) carreras docentes para Nivel Medio

XIII) MISIONES

Universidad Nacional de Misiones

Sede Posadas:
* 3 (tres) carreras docentes para Nivel Medio
* Profesor en Educación Diferenciada

Sede Oberá:
* 4 (cuatro) carreras docentes para Nivel Medio
* Maestro en Expresión Plástica
* Maestro en Actividades Prácticas

XIV) NEUQUEN

Universidad Nacional del Comahue (sede Neuquén)
* 10 (diez) carreras docentes para Nivel Medio
* Profesor en Enseñanza Primaria
* Profesor de Jardín de Infantes

XV) RIO NEGRO

Universidad Nacional del Comahue (sede Bariloche)
* Profesor en Educación Física con orientación en actividades recreativas y de montaña

XVI) SALTA

Universidad Nacional de Salta
* 12 (doce) carreras docentes para Nivel Medio

Universidad Católica de Salta (privada)
* 5 (cinco) carreras docentes para Nivel Medio
* Profesor en Educación Física para la Enseñanza Primaria y Media
* Profesor de Enseñanza Primaria

XVII) SAN JUAN

Universidad Nacional de San Juan
* 8 (ocho) carreras docentes para Nivel Medio
* 8 (ocho) carreras docentes en Enseñanza Artística

XVIII) SAN LUIS

Universidad Nacional de San Luis
* 7 (siete) carreras docentes para Nivel Medio
* Profesor en Enseñanza Primaria
* Profesor en Enseñanza Diferenciada de Niños Sordos
* Profesor en Enseñanza Diferenciada en Irregulares Sociales y Minoridad
* Profesor en Enseñanza Diferenciada en Débiles Mentales
* Profesor en Enseñanza Diferenciada en Problemas de Aprendizaje

XIX) SANTA CRUZ

Universidad Federal de la Patagonia Austral (privada)
* 9 (nueve) carreras docentes de Nivel Medio
* Profesor en Enseñanza Inicial
* Profesor en Enseñanza Primaria
* Profesor en Enseñanza de Adultos

XX) SANTA FE

Universidad Nacional de Rosario
* 7 (siete) carreras docentes para Nivel Medio
Escuela de Arte:
* Profesor de Enseñanza Primaria en Bellas Artes
Escuela de Música:
* Maestro de Música

Universidad Nacional del Litoral
* 4 (cuatro) carreras docentes para Nivel Medio
* 5 (cinco) carreras docentes en Educación Artística

Universidad Católica de Santa Fe (privada)
* 1 (una) carrera docente para Nivel Medio

XXI) SANTIAGO DEL ESTERO

Universidad Nacional de Santiago del Estero
* 2 (dos) carreras docentes para Nivel Medio

Universidad Católica de Santiago del Estero (privada)
* 3 (tres) carreras docentes para Nivel Medio

XXII) TUCUMAN

Universidad Nacional de Tucumán
* 12 (doce) carreras docentes para Nivel Medio
* Profesor en Educación Física
* 4 (cuatro) carreras docentes en Educación Artística

Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino (privada)
Centro Universitario Concepción
* 3 (tres) carreras docentes para Nivel Medio

FUENTE: Guía de Estudios 1994. Universidades y Terciarios. Carreras y Planes.

ELABORACION: Lic. Gabriela DIKER y Lic. Flavia TERIGI.

ANEXO IV

LEY FEDERAL DE EDUCACION. SELECCION DE ARTICULOS REFERIDOS A LA FORMACION DOCENTE.

LEY FEDERAL DE EDUCACION

TITULO III

Estructura del sistema educativo nacional

CAPITULO V

Educación superior

Art. 18 — La etapa profesional de grado no universitario se cumplirá en los institutos de formación docente o equivalentes y en institutos de formación técnica que otorgarán títulos profesionales y estarán articulados horizontal y verticalmente con la universidad.

Art. 19 — Los objetivos de la formación docente son:

a) Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educacional y en las modalidades mencionadas posteriormente en esta ley.

b) Perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. Formar investigadores y administradores educativos.

c) Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático.

d) Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora.

CAPITULO VI

Educación cuaternaria

Art. 26 — El objetivo de la educación cuaternaria es profundizar y actualizar la formación cultural, docente, científica, artística y tecnológica mediante la investigación, la reflexión crítica sobre la disciplina y el intercambio sobre los avances en las especialidades.

TITULO VIII

Derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa

CAPITULO III

De los docentes

Art. 46 — Sin perjuicio de los derechos laborales reconocidos por la normativa vigente y la que se establezca a través de una legislación específica, se resguardarán los derechos de todos los trabajadores/as de la educación del ámbito estatal y privado a:

l) La capacitación, actualizacion y nueva formación en servicio, para adaptarse a los cambios curriculares requeridos.

Art. 47 — Serán deberes de los trabajadores de la educación:

d) Su formación y actualización permanente.

TITULO IX

De la calidad de la educación y su evaluación

Art. 49 — La evaluación de la calidad en el sistema educativo verificará la adecuación de los contenidos curriculares de los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales a las necesidades sociales y a los requerimientos educativos de la comunidad, así como el nivel de aprendizaje de los alumnos/as y la calidad de la formación docente.

TITULO X

Gobierno y administración

CAPITULO I

Del Ministerio de Cultura y Educación

Art. 53 — El Poder Ejecutivo nacional, a través del ministerio específico, deberá:

g) 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.

CAPITULO II

Del Consejo Federal de Cultura y Educación

Art. 56 — El Consejo Federal de Cultura y Educación tiene las funciones establecidas por las normas de su constitución y cumplirá además las siguientes:

c) Acordar los contenidos básicos comunes de la formación profesional docente y las acreditaciones necesarias para desempeñarse como tal en cada ciclo, nivel y régimen especial.

TITULO XII

Disposiciones transitorias y complementarias

Art. 66 — El Ministerio de Cultura y Educación y las autoridades educativas de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, acordarán en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, inmediatamente de producida la promulgación de la presente ley y en un plazo no mayor a un año:

d) La implementación de programas de formación y actualización para la docencia que faciliten su adaptación a las necesidades de la nueva estructura.

ANEXO V

Pautas fundamentales del documento base preparatorio de la Asamblea del Consejo Federal de Cultura y Educación

Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente

La formación docente constituye un proceso continuo de formación de profesionales para un rol específico.

La "formación", "preparación para la tarea" o "capacitación" es "un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto comienza a capacitarse para la formación docente, pero que continúa a lo largo de toda su carrera como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse". (Consejo Federal de Cultura y Educación, Recomendación 17/92)

Esta formación "continua" requiere lineamentos curriculares y una organización institucional en donde se plasme toda la gama de instancias formativas.

Tal como lo expresa la Ley Federal de Educación, la formación continua de los docentes comprende diferentes instancias:

1 Formación de grado (art. 19 a)

2 Perfeccionamiento docente en actividad (art. 19 b)

3 Capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales (art. 19 b)

4 Capacitación pedagógica de graduados no docentes (art. 19 b)

Perfeccionamiento docente en actividad

Es una exigencia y un derecho del docente que dignifica y jerarquiza la profesión, mejora la calidad de la educación y asegura la transformación del sistema educativo.

El perfeccionamiento docente en actividad consiste en la actualización y profundización de contenidos curriculares, metodológicos e institucionales. Es una revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas y apunta, a través de su análisis, al fortalecimiento de la tarea, e induce nuevas motivaciones y actitudes profesionales. Debe, por tanto, ser un proceso incorporado a la definición del trabajo docente.

El sistema educativo debe institucionalizar oportunidades permanentes de perfeccionamiento a todo el personal docente en actividad.

Capacitación de graduados docentes para nuevos roles y funciones

Es la instancia de capacitación para roles y funciones diferentes de aquellas para las que el graduado se formó inicialmente y que demanda el sistema.

Capacitación pedagógica de profesionales y técnicos superiores

Es la formación pedagógica dirigida a profesionales no docentes y técnicos superiores que deseen incorporarse a la docencia y a quienes están en actividad.

Propuesta de organización de la formación

Docente de grado

Puede organizarse en tres campos:

- Un campo general, común a todos los estudios de formación de docente de grado centrada en los fundamentos de la profesión docente destinada a conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples determinaciones.
- Un campo especializado para niveles y regímenes especiales centrada en uno de ellos y destinada a sustentar el desempeño de la actividad docente, adecuado a los requerimientos específicos de cada uno de ellos.
- Un campo de orientación que comprenda la formación y/o profundización centrada en ciclos, áreas y disciplinas curriculares y/o sus posibles combinaciones.

Esta estructura de organización académica no hace referencia a la secuencia ni al peso relativo de las áreas.

En el Consejo Federal de Cultura y Educación se deberá acordar los títulos y competencias en relación con los niveles del sistema educativo a efectos de garantizar el reconocimiento de títulos entre las distintas jurisdicciones.

Propuesta para la organización institucional

Es conveniente organizar un sistema de Formación Docente continua que incluya la formación de grado, el perfeccionamiento de los docentes en actividad, la capacitación de graduados y no docentes para nuevas funciones. Se deberá incluir la investigación educativa.

La totalidad de las funciones reclamadas para continuar la formación de los docentes durante su ejercicio profesional, hace necesaria la organización de redes jurisdiccionales que en cada provincia permitan lograr una totalidad de ofertas que haga justa la exigencia y el reconocimiento del perfeccionamiento en servicio.

Los institutos de formación docente de gestión estatal o privada y las universidades serán los responsables sustantivos de la formación docente continua, en articulación con otras instituciones.

FUENTE: Espacio Federal, año II, nº 19, Febrero de 1994, Pp. 7.

ANEXO VI

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION. RECOMENDACION Nº 25/ 92.

RECOMENDACION Nº 25/92 C.F.C.E.

Ministerio de Cultura y Educación

Consejo Federal de Cultura y Educación

BUENOS AIRES, 25 de noviembre de 1992

VISTO:

El consenso al que han arribado las distintas jurisdicciones sobre la necesidad de replantear la Formación Docente,

El acuerdo y las propuestas de las regiones que participaron en el anälisis con la intención de:

-por un lado sostener y a la vez recrear los aspectos fundamentales para cada una de ellas, y

-por el otro encontrar los elementos comunes que nos permitan lograr la identidad nacional en la construcción del sistema federal para la formación docente; y

CONSIDERANDO:

Que resulta necesario enmarcar los procesos de transformación de la formación docente en una orientación cumún,

Que es útil propiciar a través de la formación docente la homogeneidad necesaria de la educación nacional,

Que asimismo se deben garantizar los mecanismos y espacios para la adaptación a las características y exigencias regionales y provinciales,

Que debe posibilitarse la articulación con las experiencias y diseños existentes en las provincias, lo que redundará en un enriquecimiento del conjunto,

Por todo ello,

LA XII ASAMBLEA EXTRAORDINARIA DEL
CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION
RECOMIENDA:

ARTICULO 1º.- Apruébase el Documento de Formación Docente que como Anexo 1 forma parte de la presente Recomendación.

ARTICULO 2º.- Comuníquese; cumplido, archívese.

ANEXO RESOLUCION Nº 25/92

TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE

I Rol Docente

El rol docente comprende el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral de la persona, a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes de los educandos. Este rol requiere de profesionales, que con una adecuada formación científica y humanística, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles.

Para el desempeño de este rol, la formación docente, deberá proporcionar al sujeto diferentes saberes, que le permitirán:

* conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones;
* comprender, en distintos niveles de profundidad, las complejas dimensiones de la persona.
* contribuir, mediante su práctica educativa, a la transformación de la comunidad asumiendo un compromiso social e institucional.

II. Formación Docente Continua

Las instancias de formación tanto la de grado como las posteriores, deberán ser sistemáticamente previstas y previstas por el sistema educativo.

Esto supone concebir un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto comienza a capacitarse para la formación docente pero que continúa a lo largo de toda su carrera como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe

continuamente prepararse.

II.1. La práctica docente

Se afirma que sólo tomando la práctica como eje podrá construirse un currículo que posibilite la comunicación de estos saberes.

Aquí el término práctica está designando dos cuestiones diferentes: por un lado, equivale a realidad educativa actual que incluye las prácticas reales y efectivas de los docentes en ejercicio y, por otro lado, designa específicamente el rol docente definido tal como se ha hecho en el apartado I, que debe ser objeto de un trabajo de construcción en la formación docente.

En el primer sentido, se alude al presente que debe ser analizado y comprendido, en el segundo, al proyecto dinámico que debe orientar la formación para que responda a la transformación propuesta.

II.2 Líneas formativas en la Formación Continua

La formación docente en su conjunto -esto es, tanto la instancia de formación de grado como las instancias posteriores- se basará en cuatro líneas interrrelacionadas :

* el análisis y la comprensión de la realidad educativa, incluyendo la propia práctica profesional docente;

* el análisis y la comprensión de todas las dimensiones de la persona para el desarrollo de la formación integral del alumno;

* la revisión de la experiencia formativa previa y de las matrices de aprendizaje construidas en dicha experiencia y

* la apropiación crítica del saber.

Estas cuatro líneas, que constituyen la base de la formación, no son líneas a cubrir sólo en la formación de grado, sino que en

la formación posterior, debe procurarse que las diversas modalidades de capacitación, las aseguren.

II.3. Instancias de la Formación Docente Continua

La formación docente continua de maestros y profesores comprende las siguientes instancias:

1. Formación de grado: es la instancia inicial de preparación para la tarea en la cual se trabajan los contenidos (1) básicos que otorgan la acreditación para la práctica profesional docente .

2. Perfeccionamiento en servicio: consiste en una revisión crítica de los problemas que presenta la propia práctica cotidiana; debe, por lo tanto, ser un proceso incorporado a la definición misma del trabajo docente. Apunta, a través del análisis y del aporte teórico, al fortalecimiento de la tarea.

3. Perfeccionamiento: Instancia de profundización de determinadas temáticas en función de las Políticas Educativas, las demandas institucionales,así como de la especialización a la que tiendan.

4. Actualización: Instancia que pone énfasis en las innovaciones que tienen lugar tanto en la Política Educativa en el campo pedagógico como en los respectivos campos disciplinarios de cada docente según su especialidad.

(1) "...designa aquí lo que hemos llamado en el punto anterior la experiencia social culturalmente organizada y se toma, por lo tanto, en su más amplia acepción, conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores, etc." COLL, César, Psicología y Currículum, Barcelona, Paidos, 1987, pg. 31

6. Reciclaje: Instancia de capacitación para funciones diferentes a aquellas para las que se formó inicialmente y que tienen también lugar en el sistema. Incluye tanto la capacitación para desempeñar roles docentes diferentes a los actuales, como la capacitación para incorporarse a la docencia a partir de otra profesión.

II.4.Áreas de la Formación Docente Continua

La oferta para la formación docente continua de los docentes debe cubrir tres áreas formativas diferentes:

a) un área de Formación General centrada en los fundamentos de la profesión docente, destinada a conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones. Se seleccionarán los contenidos básicos que deben incluirse necesariamente en la formación de grado y se definirán líneas de profundización para las instancias posteriores de formación;

b) un área de Formación especializada, centrada en el nivel y el campo disciplinario destinada a construir un rol docente que le posibilite generar alternativas de intervención en dicha realidad mediante el diseño, puesta en práctica, evaluación y reelaboración de estrategias adecuadas para la enseñanza. Al igual que el área de Formación General, se seleccionarán los contenidos básicos que deben incluirse necesariamente en la formación de grado y se definirán líneas de profundización para las instancias posteriores de la formación.

c) un área de ofertas institucionales organizada con el propósito de resguardar un espacio para las iniciativas de los Institutos, que responda a los lineamientos de la Política Educativa de cada provincia y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Esto posibilitará simultáneamente:

- satisfacer las demandas regionales;

- impulsar la constitución de perfiles institucionales especializados, en función de la construcción de tradiciones académicas diferentes;

- contempla, mediante variaciones en la oferta general del currículo de formación continua los intereses y necesidades de los sujetos, tanto de los alumnos en formación (que podrán diseñar una parte de su formación de grado) como de los docentes en ejercicio (a quienes deberá ofrecérseles trayectos formativos tan amplios como sea posible y de circulación sumamente flexible).

III. Organización de la Formación Docente Continua y funciones del instituto formador

El Estado define, organiza, regula, coordina y supervisa, en el marco de sus competencias y financia, según corresponda, la formación continua de docentes que demanda una articulación entre institutos superiores de formación docente, las escuelas, las universidades y los centros académicos y de la producción.

Las instituciones responsables de la formación docente continua, tendrán a su cargo las siguientes funciones:

a) Formación de grado y formación continua;

b) Extensión;

c) Investigación pedagógica.

Estos Lineamientos generales de Formación Docente y las funciones de los institutos formadores que de ellos se desprenden, supone no sólo una profunda transformacion curricular, sino también una nueva organización institucional que posibilite su concreción.

ANEXO VII

Ministerio de Cultura y Educación

NOMINA DE INSTITUTOS DE FORMACION DOCENTE QUE DICTAN POSTGRADOS O ESPECIALIZACIONES PARA DOCENTES, ANTES DEPENDIENTES DE LA DIRECCION DE FORMACION Y CAPACITACION DOCENTE DEL MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION.

PROVINCIA	INSTITUCION	POSGRADOS O ESPECIALIZ.
CAPITAL FEDERAL	INES EN LENGUAS VIVAS "JUAN RAMON FERNANDEZ"	*INVESTIGACION Y ESPECIALIZACION DOCENTE EN INGLES *INVESTIGACION Y ESPECIALIZACION DOCENTE EN FRANCES
CAPITAL FEDERAL	INES "JOAQUIN V. GONZALEZ"	*MAESTRIA EN CS. DEL LENGUAJE *MAESTRIA EN EDUCACION FISICA *POST-GRADO EN DIRECCION Y ADMINISTRACION ESCOLAR *POST-GRADO "PROFESOR CONSEJERO" *POST-GRADO EN COMPUTACION *CARRERA DE POSTGRADO. ESPECIALISTA EN INVESTIGACION EDUCATIVA
CATAMARCA	ESCUELA NORMAL SUPERIOR EN LENGUAS VIVAS	*POSTGRADO EN DIRECCION Y ADMINISTRACION ESCOLAR
BUENOS AIRES	ENS OLAVARRIA	*POST-GRADO EN DIRECCION Y ADMINISTRACION ESCOLAR
BUENOS AIRES	INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR DE AZUL	*POST-GRADO EN COMPUTACION

CORRIENTES	ESCUELA NORMAL SUPERIOR N°1 DE LA CIUDAD DE CORRIENTES	*POST-GRADO EN DIRECCION Y ADMINISTRACION ESCOLAR
ENTRE RIOS	INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR DE PARANA (IES)	*POST-GRADO EN FRANCES
LA RIOJA	ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE LA RIOJA (ENS)	*POST-GRADO EN DIRECCION Y ADMINISTRACION ESCOLAR
LA RIOJA	INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA CIUDAD DE LA RIOJA	*POST-GRADO EN COMPUTACION (PROFESORADO) *POST-GRADO EN DIRECCION Y ADMINISTRACION ESCOLAR
SAN LUIS	ESCUELA NORMAL DE LA CIUDAD DE SAN LUIS (ENS)	*POST-GRADO EN DIRECCION Y ADMINISTRACION ESCOLAR
TIERRA DEL FUEGO	INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR	*POST-GRADO EN DIRECCION Y ADMINISTRACION ESCOLAR
TUCUMAN	ESCUELA NORMAL SUPERIOR (ENS)	*POST-GRADO EN DIRECCION Y ADMINISTRACION ESCOLAR
SANTA FE	INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR "OLGA COSSENTTINI DE ROSARIO"	*ESPECIALIZACION EN NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA COMPUTACION APLICADA A LA EDUCACION
CORDOBA	INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA CIUDAD DE CORDOBA	*MAESTRIA EN LITERATURA INFANTO-JUVENIL
CORDOBA	INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR DE VILLA MARIA	*MAESTRIA EN MATEMATICA CON ORIENTACION ESTADISTICA

FUENTE: Programa de Transformación de la Formación Docente de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Año 1993.

ANEXO VIII

NOMINA DE INSTITUCIONES DE JURISDICCION PROVINCIAL QUE DICTAN CARRERAS DE POSTGRADO O ESPECIALIZACIONES PARA DOCENTES. Datos correspondients a 1992.

Nota: actualmente las jurisdicciones provinciales han recibido por transferencia las instituciones antes dependientes de la Dirección de Formación de Capacitación Docente (DIFOCAD) del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, algunas de las cuales ofrecen carreras de especialización y postgrado para docentes. Sin embargo, en 1992 pertenecían a la jurisdicción nacional. Por tal razón, no se incluyen en este Anexo.

I) PROVINCIA DE BUENOS AIRES

* Instituto Superior de Formación Docente n° 3 de Bahía Blanca:
  - Maestro especializado en Educación de Adultos (post- Magiste)

* Instituto Superior de Formación Docente n° 10 de Tandil:
  - Maestro especializado en Educación de Adultos (post- Magiste)

* Instituto Superior de Formación Docente n° 23 de Tres Arroyos:
  - Maestro especializado en Educación de Adultos (post- Magiste)

* Instituto Superior de Formación Docente n° 26 de Dolores:
  - Maestro especializado en Educación de Adultos (post- Magiste)

* Instituto Superior de Formación Docente n° 45 de Ramos Mejía:
  - Profesor en Irregulares Motores (post- Magiste)

FUENTE: elaboración propia sobre Universidad de Buenos Aires, Guía del Estudiante 1992. Buenos Aires, Eudeba.

ANEXO IX

NOMINA DE INSTITUCIONES DE JURISDICCION PRIVADA QUE DICTAN CARRERAS DE POSTGRADO O ESPECIALIZACIONES PARA DOCENTES. Datos correspondients a 1992.

I) PROVINCIA DE CORDOBA:

* Instituto Victor Mercante, de Villa María:
  - Especialización en Metodología de la Investigación Educativa

FUENTE: elaboración propia sobre Universidad de Buenos Aires, Guía del Estudiante 1992. Buenos Aires, Eudeba.

ANEXO X

Ministerio de Cultura y Educación

NOMINA DE INSTITUTOS DE FORMACION DOCENTE QUE DICTAN LA CARRERA DE FORMACION DOCENTE DE PROFESIONALES, ANTES DEPENDIENTES DE LA DIRECCION DE FORMACION Y CAPACITACION DOCENTE DEL MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION.

I) PROVINCIA DE BUENOS AIRES

* Escuela Normal Superior de Capitán Sarmiento
* Escuela Normal Superior de Coronel Pringles
* Escuela Normal Superior de Olavarría
* Escuela Normal Superior de San Pedro
* Escuela Normal Superior de Pergamino

II) CORDOBA

* Instituto de Enseñanza Superior de Villa María

III) SANTA CRUZ

* Escuela Normal Superior de Río Gallegos

IV) TIERRA DEL FUEGO

* Instituto de Enseñanza Superior de Ushuaia

FUENTE: Programa de Transformación de la Formación Docente de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Año 1993.

ANEXO XI

PLAN DE ESTUDIOS DEL PROFESORADO DE EDUCACION PREESCOLAR. MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA DE LA NACION.

PROFESORADO DE EDUCACION PREESCOLAR
PLAN DE ESTUDIOS Res. 274/74.

Primer año

Materia	Horas semanales
Teoría de la Educación	4
Conducción del Aprendizaje y Observación	4
Psicología Evolutiva	3
Biología y Neurofisiología	3
Lengua y Literatura	3
Educación Plástica (Dibujo y Manualidades)	4
Educación Musical	2
Sociología	3
Total	26

Segundo año

Psicopedagogía Diferenciada	3
Organización y Administración Escolar	3
Higiene y Puericultura	3
Lengua y Literatura Preescolar	3
Educación Musical	3
Educación Física	4
Taller Didáctico	3
Observación y Práctica de Ensayo	4
Etica y Deontología Profesional	2
Sub-total	28

Práctica de Enseñanza y Residencia (incluyo Trabajos de Campo) a cumplir después del 2° año, durante un cuatrimestre.-	12
Total	[illegible]

ANEXO XII

PLAN DE ESTUDIOS DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA. MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA DE LA NACION.

PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA

PLAN DE ESTUDIOS Resolución Nº 267/73.

Primer Año

Materia	Horas semanales
Matemática	3
Lengua	3
Teoría de la Educación	3
Historia de la Educación y Política Educacional Argentina	3
Psicología Evolutiva	3
Planeamiento, Conducción y Evaluación del Aprendizaje	4
Administración y Organización Escolar	2
Taller Didáctico	2
Seminario, RealidadSocio-Económica Regional	2
Total	25

Segundo Año

Didáctica de la Lengua	2
Didáctica de la Matemática	2
Ciencias Biológicas y su Didáctica	3
Ciencias Físico-Químicas y su Didáctica	3
Ciencias Sociales y su Didáctica	3
Actividades Plásticas y Manuales y su Didáctica	3
Música y su Didáctica	2
Educación Física, Recreación y su Didáctica	3
Seminario: Educación Para Adultos-Educación Preprimaria-Educación Rural	3
Práctica de la Enseñanza y Residencia	12
Etica y Deontología Profesional	2
Total	38

ANEXO XIII

FORMACION DOCENTE PARA EL NIVEL MEDIO. NUMERO DE PLANES DE ESTUDIO POR CARRERA EN LOS INSTITUTOS ANTES DEPENDIENTES DE LA DIRECCION DE FORMACION Y CAPACITACION DOCENTE DEL MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION.

Ministerio de Educación y Justicia

P R O F E S O R A D O S

- Castellano y Literatura:	2 planes		(25 establecimientos)
- Alemán:	1 plan		(1 establecimeinto)
- Francés:	5 planes		(10 establecimientos)
- Inglés:	3 planes		(13 establecimientos)
- Italiano:	1 plan y 1 modificación		(2 establecimientos)
- Ciencias Económicas:	1 plan		(4 establecimientos)
- Ciencias Jurídicas y Contables:	1 plan	2	(14 establecimientos)
- Ciencias Políticas y Sociales:	1 plan		
- Ciencias Naturales:	3 planes		(19 establecimientos)
- Ciencias Sociales;			(1 establecimiento)
- Contabilidad, Computación y Cooperativismo;	1 plan	2	(2 estsblecimientos)
- Computación:	1 plan		
- Filosofía:	1 plan	2	(8 establecimientos)
- Filosofía, Psicología y Pedagogía:	1 plan		
- Física:	2 planes		
- Física y Cosmografía:	1 plan	4	(11 establecimientos)
- Física y Química:	1 plan		
- Geografía:	5 planes	6	(19 establecimientos)
- Geografía y Ciencias Biologícas:	1 plan		(9 establecimientos)
			28 "
- Historia:	4 planes		(9 establecimientos)
- Historia y Educación Cívica:	2 planes	7	(8 establecimientos)
- Historia y Geografía:	1 plan		(4 establecimientos)
			21 "
- Matemática y Astronomía	1 plan		(1 establecimiento)
- Matemática y Cosmografía	1 plan	10	(6 establecimientos)
- Matemática, Física y Química	1 plan		(1 establecimiento)
- Matemática, Física y Cosmografía	7 planes		(21 establecimientos)
			29 "

- Psicología y Ciencias de la Educación: 1 plan (3 establecimientos)
- Informática y Administración: 1 plan (2 establecimientos)
- Computación: 1 plan (3 establecimientos)
- Técnicas auxiliares para la administración: 1 plan (1 establecimiento)

FUENTE: MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA. "Cuadro de situación de la formación docente". Año 1990.

Ministerio de Educación y Justicia.

ANEXO XIV
SUPERINTENDENCIA NACIONAL DE ENSEÑANZA PRIVADA. PLANES DE ESTUDIO DE FORMACION DOCENTE

Profesorado para la Enseñanza Primaria	3 planes
Profesorado para la Enseñanza Primaria y Preescolar	1 plan
Profesoradopara la Enseñanza Primaria Común y Especial	1 plan
Profesorado para la Enseñanza Primaria con especialidad en Asistencia Social para zonas rurales	1 plan
TOTAL DE PLANES: 6	
Profesorado para la Enseñanza Primaria y para la Educación Preescolar con Especialización en Idioma Aleman	1 plan
Profesorado en Educacion Preescolar	1 plan
Profesorado den Enseñanza Preescolar	1 plan
Profesorado de Educación Preescolar	1 plan
Profesorado de Jardín de Infantes	1 plan
TOTAL DE PLANES: 5	
Profesorados de Educación Especial para Discapacitados Mentales	1 plan
Profesorado de Educacion Especial	1 plan
Profesorado de Educación Especial Discapacitados Mentales y Sociales	1 plan
Profesorado de Educación Especial	1 plan
Profesorado en Educación Especial de la Modalidad de Disminuidos Fisicos, Sordos e Hipoacusicos	1 plan
TOTAL DE PLANES: 5	
Profesorado de Italiano	1 plan
TOTAL DE PLANES: 1	
Profesorado de Inglés para la Enseñanza Primaria	1 plan
Profesorado en Inglés	6 planes
TOTAL DE PLANES: 7	

Ministerio de Educación y Justicia.

Profesorado Nacional de Educación Física
Maestro Nacional de Educación Física 1(plan)
TOTAL: 1 plan

Profesorado de Actividades Prácticas y del Hogar 1(uno)plan

Profesorad en Economía Doméstica 1(uno)
TOTAL: 2 planes

Profesorado en Dibujo y Pintura 1(uno)
TOTAL: 1 plan

Profesorado Nacional de Danzas Clásicas
TOTAL: 1 plan

Profesorado Nacional de Música Especialidad 1(uno)
(Instrumento Cursado)
TOTAL: 1 plan

Profesorado en Matemática y Cosmografía 1(uno)

Profesorado en Matemática, Física y Cosmografía 1(uno)

Profesorado en Matemática 1(uno)

Profesorado en Matemática, Física y Cosmografía 1(uno)

Profesorado en Matemática, Física y Cosmografía 1(uno)

Profesorado en Matemática, Física y Química 1 (uno)

Profesorado en Matemática, Física y Cosmografía 1 (uno)

Profesorado en Matemática y Astronomía 1 (uno)

TOTAL DE PLANES: 8

Profesorado en Física 1(uno)

Profesorado en Física y Química 1(uno)

TOTAL DE PLANES: 2

Profesorado en Química 1(uno)

Profesorado en Química y Merceología 1(uno)

TOTAL DE PLANES: 2

Profesorado en Ciencias Económicas

TOTAL DE PLANES: 1

Profesorado en Ciencias Naturales
TOTAL DE PLANES: 5

Ministerio de Educación y Justicia

Profesorado en Historia

TOTAL: 4 planes

Profesorado en Historia y Latín

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Historia y Geografía

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Geografía

TOTAL: 5 planes

Profesorado en Geografía y Ciencias Biológicas

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Castellano, Literatura y Latín

TOTAL: 3 planes

Profesorado en Letras

TOTAL: 2 planes

Profesorado en Castellano y Literatura

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Castellano, Literatura e Historia

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Castellano, Literatura y Latín con Orientación Infanto Juvenil.

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Filosofía y Pedagogía

TOTAL: 2 planes

Profesorado en Filosofía

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Filosofía, Sicología y Pedagogía

TOTAL: 2 planes

Profesorado en Filosofía y Ciencias de la Educación

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Filosofía, Sicología y Ciencias de la Educación

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Filosofía, Pedagogía y Sicología

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Filosofía, Pedagogía y Sicología

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Filosofía y Ciencias de la Educacion con Orientacion en Pastoral Juvenil

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Sicología y Ciencias de la Educación

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Psicopedagogía

TOTAL: 3 planes

Profesorado en Ciencias de la Educación con Especialidad en Sicología Educacional

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Pedagogía

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Ciencias de la Educación

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Sicología

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Enfermería

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Ciencias Jurídicas y Sociales

TOTAL: 1 plan

Profesorado de Magisterio Superior

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Frances

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Educacion Física con especializacion en Educacion Física para la primera infancia

TOTAL: 1 plan

Ministerio de Educación y Justicia.

Profesorado en Computacion y Matematica con especializacion en Pedagogia de la Matematica

TOTAL: 1 plan

Profesorado en Ciencias Biologicas y Quimicas

TOTAL: 1 plan

FUENTE: MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA. "Cuadro de situación de la formación docente". Año 1990.

Ministerio de Educación y Justicia.

ANEXO XV

PLANES DE ESTUDIO DE FORMACION DOCENTE DE OTRAS JURISDICCIONES NACIONALES

1- DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION FISICA, DEPORTES Y RECREACION

Nº de Planes: 2 (dos) Duración 4 años

2- DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION ARTISTICA

Formación de nivel superior: número de planes

Educación Musical 1(uno)	Duración 3 años
Prof.Nac. de Música 1(uno)	Duración 3 años
Prof.Nac. de Títeres1(uno)	Duración 3 años
Prof.Nac. de Danzas Nativas y Folklore 1(uno)	Duración 3 años
Prof.Nac. de Danzas Nativas y Folklore Esp. DANZAS 1(uno)	Duración 3 años
Prof.Nac. de Danzas Nativas y Folklore Esp.FOLKLORE1(uno)	Duración 3 años
Prof.Nac. de Danzas Nativas y Folklore 1 (uno)	Duración 4 años
Prof.Nac. de Pedagogía Teatral 1(uno)	Duración
Prof.Nac. de Danza Clásica y Contemporánea 1 (uno)	Duración
Prof.Nac. de Expresión Corporal 1(uno)	Duración
Prof.Nac. de Canto 1(uno)	Duración 7 años
Prof.Nac. Pintura/Grabado 1 Escultura	Duración 3 años
Prof.de Rítmica Musical 1	Duración 3 años
Prof.Sup.Especialidad:piano, violín,viola,etc. y clave 1(uno)	Duración 3 años
Prof.Nac.Especialidad:piano, violín,viola 1(uno)	Duración 3 años
Prof.Sup. Organo 1(uno)	Duración 6 años
Prof.Nac.Sup.Cerámica Artística 1(uno)	Duración 3 años
Prof.Sup.Pintura/Escultura/ Grabado/Escenografía 1(uno)	Duración 4 años

Nº de planes: 18 planes NIVEL SUPERIOR

Formación de nivel medio : número de planes

Magisterio de artesanias y decoración 1(unO)	Duración	
Magisterio de Música 1(uno)		
Magisterio en Bellas Artes 1(uno)		R.M.197/75
Magisterio Nacional de Dibujo 1(uno)		R.M.2550/56
Magisterio en Danzas Folklóricas 1(uno)		R.M.197/75
Magisterio en Danza Clásica 1(uno)		
Magisterio en Cerámica.		

Nº de planes: 2 (dos)

3- DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION ESPECIAL

Prof.Especializado en discapacitados mentales Duración 4 años
Prof.Especializado en discapacitados de audición, voz,lenguaje.
Prof.Especializado en discapacitados visuales

Nº de planes:1 (uno)

4- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION TECNICA

Prof.en Disciplinas industriales:
-Química y Química aplicada
-Inglés e inglés técnico
-Matemática y Matemática aplicada
-Dibujo técnico
-Electrónica
-Mecánica
-Máquinas térmicas y automotores
-Electronica
-Fisica y física aplicada
-Alemán y alemán técnico
-Informática aplicada

Nº de planes:

DISTRIBUCION HORARIA DE LAS AREAS DE FORMACION DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LOS PROFESORADOS PARA EL NIVEL MEDIO

REFERENCIAS:

1- Area específica.

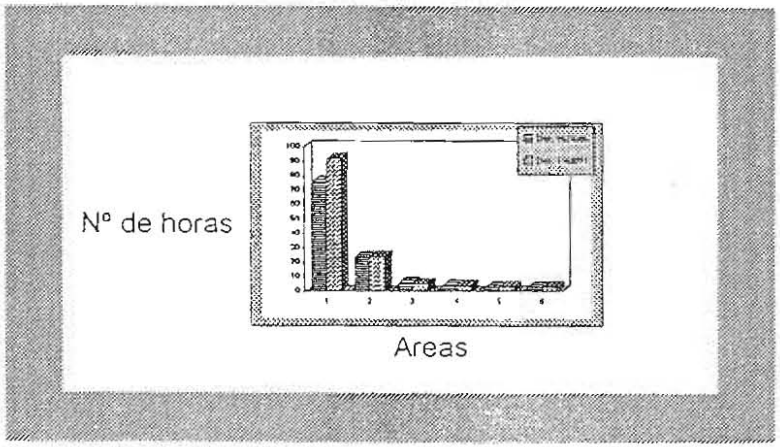
2- Area pedagógico-didáctica.

3- Area filosófico-antropológico-epistemológica.

4- Area psicológica.

5- Area socio-político-institucional.

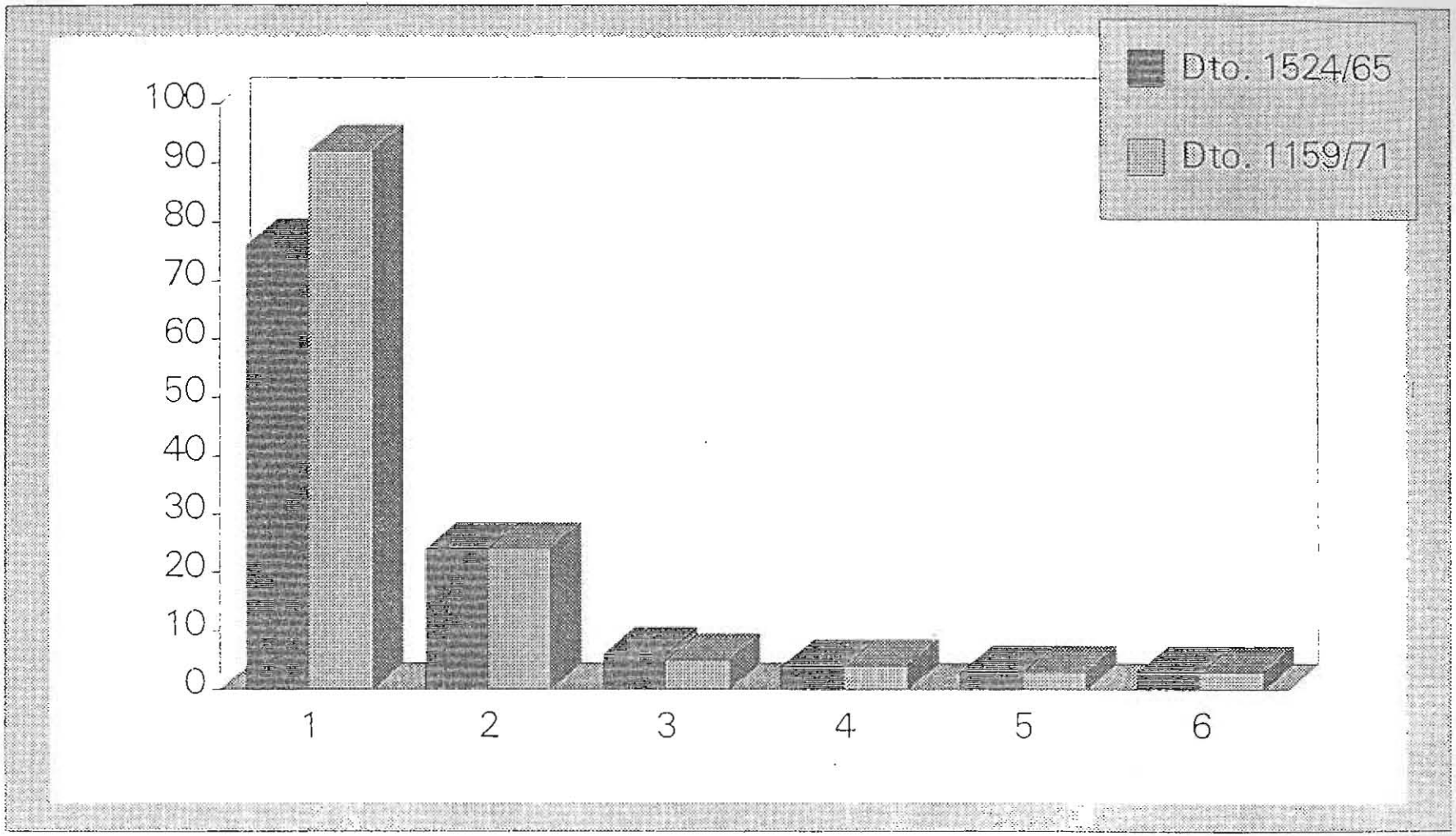
6- Otras.



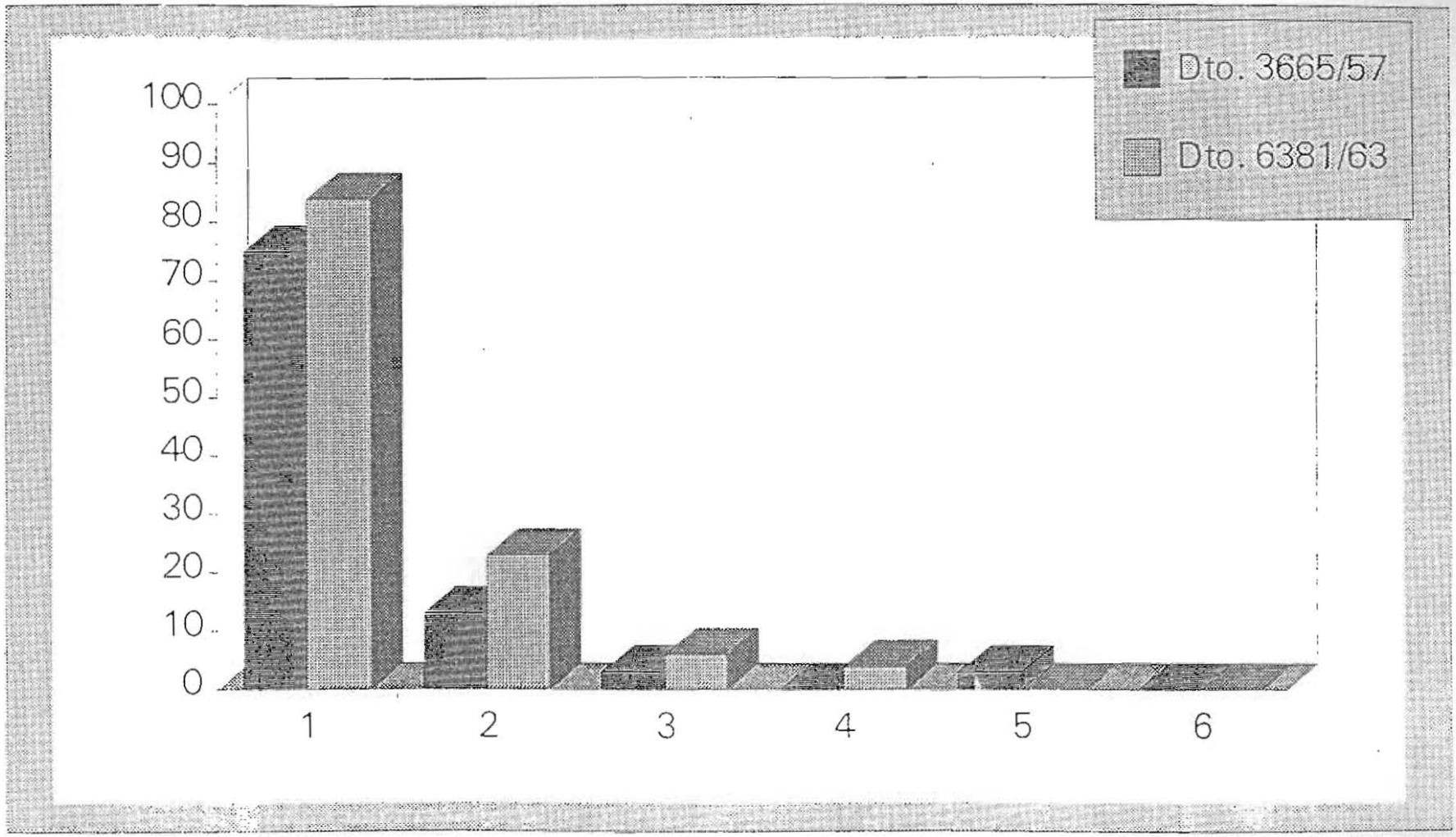
Fuente: MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA. " Cuadro de situación de la formación docente ". 1990.

Elaboración de gráficos: Ignacio Amatriain
Alicia Merodo

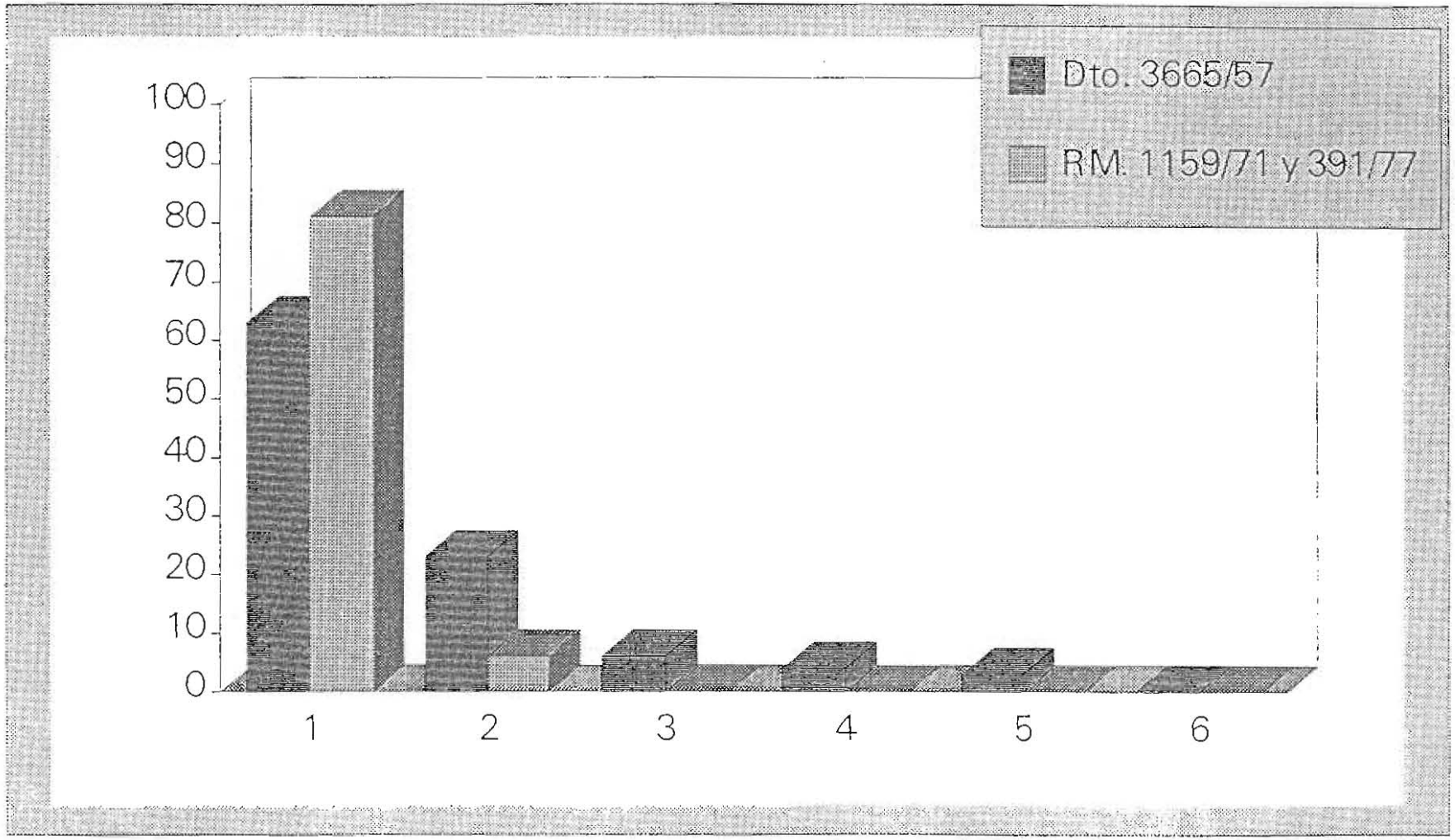
PROFESORADO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATIN



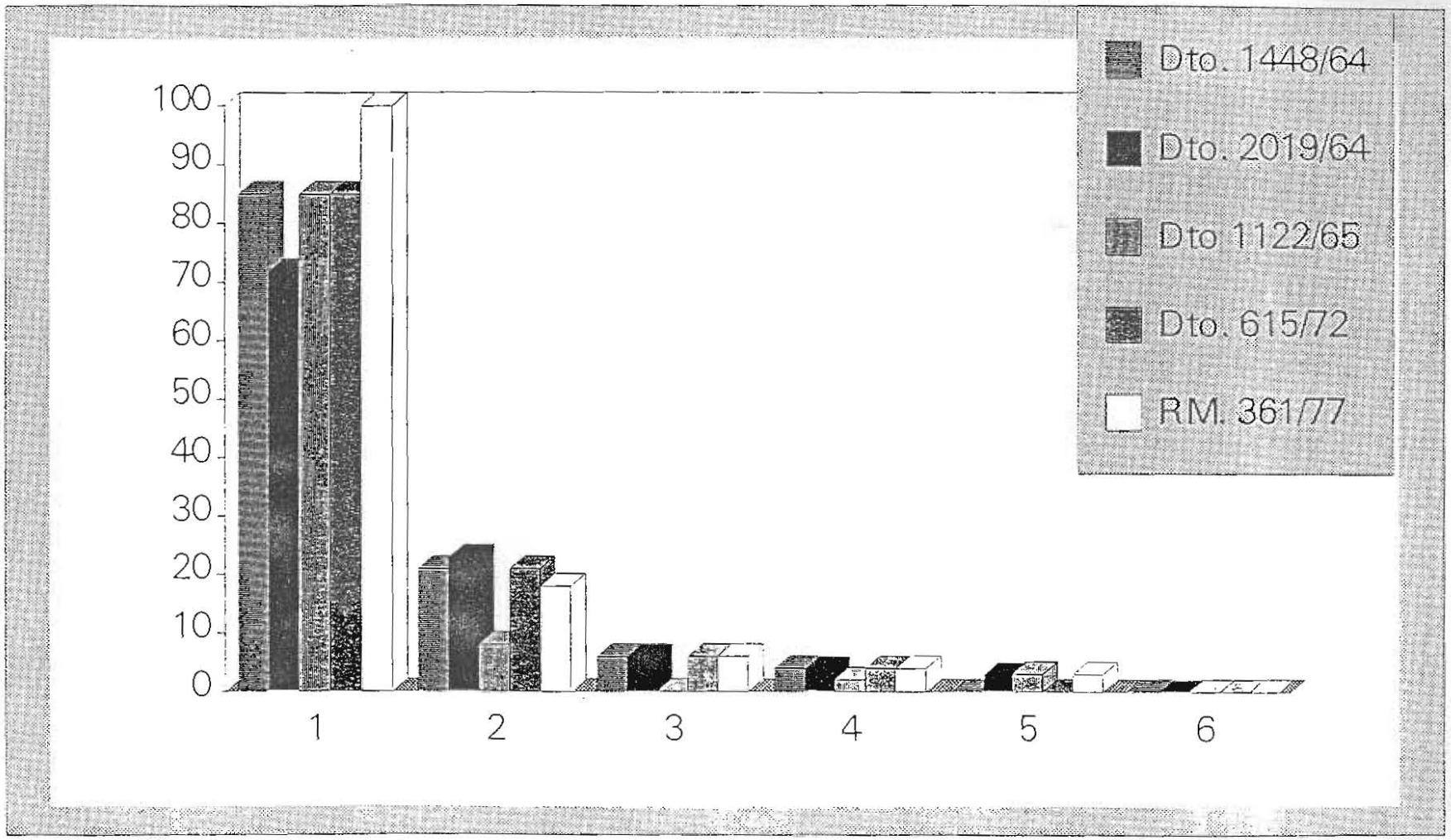
PROFESORADO EN CIENCIAS NATURALES



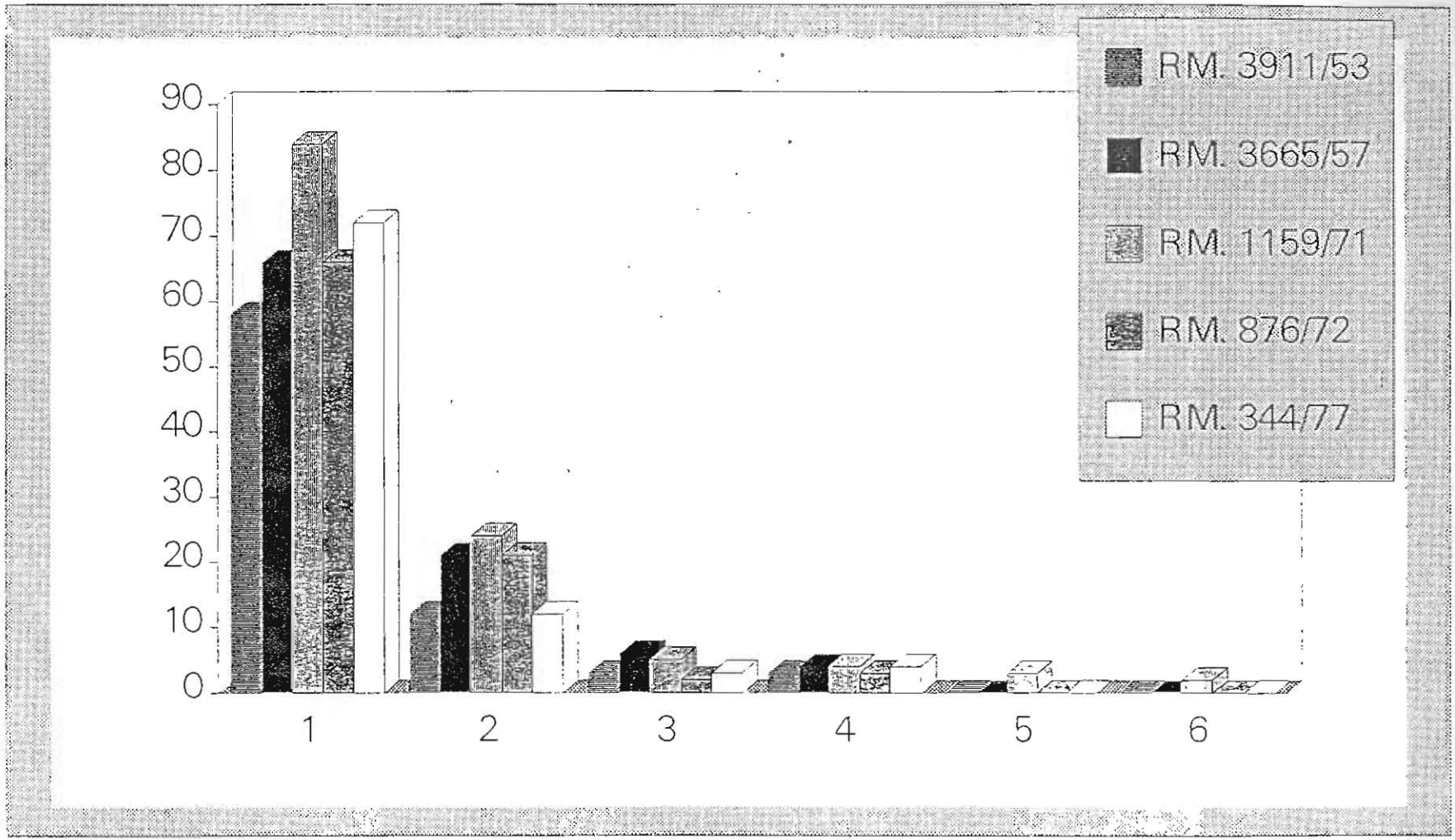
PROFESORADO DE FISICA



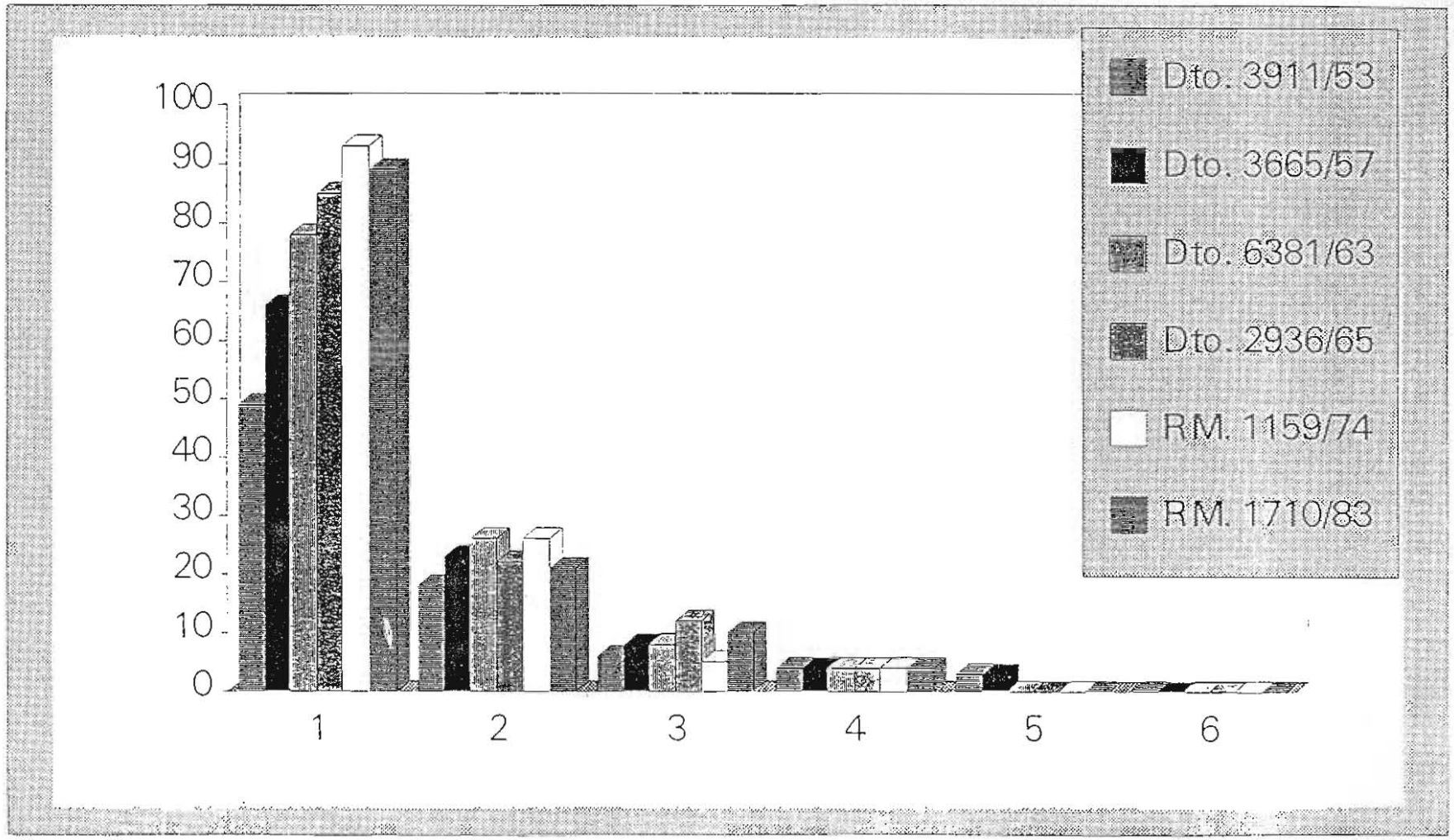
PROFESORADO DE MATEMATICA, FISICA Y COSMOGRAFIA



PROFESORADO DE HISTORIA



PROFESORADO DE GEOGRAFIA



Este material se terminó de imprimir en el mes de Diciembre de 1994.
La realización estuvo a cargo de Campo Visual, estudio de diseño gráfico,
Belgrano 115, Lomas de Zamora, Buenos Aires.