

***El discurso de la capacitación docente.
Una aproximación a las políticas de
perfeccionamiento en la Provincia de
Buenos Aires¹***

Lea Vezub*

En la última década se observa una creciente preocupación por la formación de los docentes en general y en particular, por su perfeccionamiento en servicio. Este interés se advierte tanto en la producción pedagógica-académica, en la constitución de un campo de investigaciones sobre el tema, como en los discursos de las gestiones, de los organismos internacionales y de la política educativa. Numerosos documentos recomiendan emprender acciones sistemáticas y sostenidas de perfeccionamiento del profesorado como una estrategia ineludible para la mejora de la enseñanza. En este contexto se construyen diversos sentidos con la finalidad de orientar y hegemonizar el discurso sobre la capacitación docente.

Un denominador común en las recientes políticas de formación docente es el discurso sobre la “profesionalización”. La formación continua se vuelve central ante la necesidad de instrumentar pro-

* Lic. en Ciencias de la Educación. Docente en la cátedra de Formación Docente, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Becaria de doctorado del CONICET en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
Correspondencia: E-mail: leavezub@zurichmail.com.ar

gramas de desarrollo del profesorado que atiendan a la creciente complejidad y diversificación de las funciones de la escolarización, a la actualización de sus contenidos y estrategias de transmisión. Los dispositivos de perfeccionamiento docente han sido frecuentemente ubicados por los gobiernos como un instrumento al servicio de la concreción de las reformas educativas. De este modo, muchas de las actividades de capacitación impulsadas desde las políticas públicas adquirieron un carácter instrumental al proponerse la reconversión de los docentes a través de la actualización del contenido que transmiten, de la adquisición de los nuevos lenguajes curriculares y/o de la sustitución de sus viejos esquemas y técnicas de trabajo por otras que se consideraran más actuales, apropiadas o eficaces para la práctica, en detrimento de sus propios saberes y rutinas profesionales (Davini y Birgin, 1998; Edwards, 1992; Sandoval, 1995).

A pesar del optimismo depositado durante los años '90 en la capacitación de los docentes como estrategia del cambio, del crecimiento constante de la oferta de cursos de perfeccionamiento y de la cantidad de docentes que transitaban por estas acciones², no se constatan transformaciones significativas en el proceso de enseñanza en las escuelas que mejoren las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Muchos de los problemas educativos que se pretendían superar continúan vigentes. Por lo tanto, parece insuficiente multiplicar la oferta de cursos de capacitación desde los organismos que generan las políticas oficiales si este tipo de estrategias no se acompañan con la modificación de aspectos sustantivos de la gramática escolar³, de las condiciones de ejercicio del oficio docente que posibiliten la reflexión y transformación de las culturas organizacionales vigentes en las instituciones. Asimismo, se torna indispensable revisar las características de los dispositivos de perfeccionamiento implementados y las formas bajo las cuales se realizan este tipo de convocatorias a la profesionalización y actualización docente, los discursos e imaginarios que configuran.

Pasados los vertiginosos años de la reforma educativa durante los cuales se fijaron nuevos contenidos y diseños curriculares, se crearon sistemas nacionales de evaluación de la calidad, se constituyeron nuevas reglas para el funcionamiento y acreditación de las instituciones formadoras y de los organismos oferentes de capacitación -entre otras cuestiones-, nos proponemos revisar de qué manera se interpeló a los docentes para que se asuman como agentes del cambio en la Provincia de Buenos Aires. En esta jurisdicción el sistema educativo fue rápidamente colocado como objeto de la reforma y los docentes fueron convocados para hacerse cargo de los nuevos tiempos que corrían:

“La provincia de Buenos Aires presenta una situación particular debido a la aceleración en los tiempos empleados para implementar la nueva estructura y las consecuentes transformaciones operadas en el ámbito de la docencia, que incluyen *el reciclaje* de los docentes para poder desempeñarse en los nuevos niveles del sistema” (Feldfeber, 1999: 17).

En este marco nos proponemos analizar los significados que configuraron el campo de la discursividad sobre la capacitación docente durante el proceso de reforma educativa bonaerense realizado a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación (1993). Tal como desarrollaremos en este artículo, las políticas de perfeccionamiento docente implementadas en nuestro país con la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua (1994) parecen haber tenido cierta eficacia regulativa sobre la identidad y el oficio docente, instalando un nuevo discurso pero a la vez reponiendo algunos sentidos propios de la matriz histórica que estructuró el trabajo del maestro, más allá de los resultados inmediatos logrados en las prácticas de enseñanza.

La distancia entre las expectativas formuladas por las políticas y programas de formación y sus débiles efectos en la transformación de las prácticas pedagógicas, puede ser analizada desde diferentes pers-

pectivas teóricas. Una de ellas podría considerar los aportes de la investigación etnográfica (Rockwell, 1995; Achilli, 2000) y de las teorías de la actividad (Chaiklin y Lave, 2001) que han puesto en evidencia la existencia de numerosos procesos de mediación y de autonomía en las tradiciones de los actores y de las instituciones. Las concepciones, problemáticas específicas y contextos escolares en que trabajan los docentes, actúan como mediadoras en la apropiación que los maestros realizan de la capacitación. Por lo tanto, el aprendizaje realizado en esas instancias es procesado de muy diversas maneras según los lugares de actuación y las experiencias previas que poseen los docentes.

Otra alternativa sería revisar las concepciones de formación que subyacen en los programas de perfeccionamiento implementados, por ejemplo, el lugar que se le asigna a los docentes, a sus saberes y esquemas de trabajo previos, el tipo de vínculo entre formador/formado, las ideas sobre el aprendizaje adulto, la gramática subyacente, etc.

En este artículo optamos por una perspectiva particular: la reconstrucción de la trama de sentido que configuró el discurso oficial de la capacitación docente en la Provincia de Buenos Aires entre los años 1995-1998. Utilizaremos los aportes teórico-analíticos del Análisis Político del Discurso para analizar los documentos que definieron los lineamientos de la política de capacitación docente llevada a cabo por dicha gestión⁴. Estos documentos imprimieron algunas de las características centrales que asumieron las prácticas de actualización profesional en la provincia bonaerense durante esos años, interpelaron a los docentes y plantearon nuevos sentidos para su trabajo. Su estudio constituye una primera instancia de exploración del discurso que intentó hegemonizar el campo de la formación permanente y que planteó nuevos polos de identidad docente.

Si consideramos que toda configuración social es significativa, el discurso se define como una totalidad relacional, inestable y abierta

de significantes que contiene aspectos lingüísticos y extralingüísticos y que se presenta como constitutiva de los objetos, prácticas y de toda configuración social (Laclau y Mouffe, 1987; Torfing, 1998; Buenfil Burgos, 1993). Esta noción de discurso muestra el carácter significativo de las configuraciones sociales, a la vez que su cualidad abierta e incompleta permite explicar la constitución de las subjetividades, los modelos de identificación propuestos y la lucha por fijar parcialmente los sentidos, es decir la lucha por la hegemonía.

El discurso de la capacitación docente en el contexto de la reforma educativa bonaerense

Los documentos, resoluciones y circulares emitidas por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires entre los años 1995-1998 que se analizaron, establecen los fundamentos para el plan de capacitación docente provincial en el marco de los acuerdos nacionales y del funcionamiento de la Red Federal de Formación Docente Continua⁵, pautan la convocatoria a licitación para las instituciones oferentes y fijan en detalle una serie de cuestiones, tales como:

- La conformación de un registro de instituciones habilitadas para incorporarse a la Red Federal de Formación Docente y desarrollar proyectos de capacitación.
- Las pautas para la evaluación, aprobación y financiamiento de los proyectos de capacitación presentados.
- La gratuidad de los cursos para los docentes destinatarios de los mismos.
- Las temáticas priorizadas para la capacitación.
- La cantidad de horas de capacitación, la duración total de los cursos.
- La forma de estructurar y organizar el contenido de los cursos.

- Los requisitos que deberán exigirse a los docentes destinatarios para la acreditación.
- La modalidad con la que se evaluará a los docentes en los cursos (“individual, escrita y presencial”).
- El establecimiento de un sistema de créditos para el reconocimiento de las horas de capacitación realizadas.

En este artículo no vamos a detenernos en la descripción de las temáticas arriba enunciadas y puntualmente abordadas en los documentos, sino que focalizaremos en su análisis e interpretación, en la reconstrucción de la trama de sentido en torno a la capacitación docente. De esta manera, el discurso de la capacitación puede entenderse como parte de una operación hegemónica que intenta articular, anudar y fijar los diversos significados que circulan sobre el perfeccionamiento docente:

“El discurso se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro. Los puntos discursivos privilegiados de esa fijación parcial, los denominaremos *puntos nodales* (...) ciertos significantes privilegiados que fijan el sentido de la cadena significante” (Laclau y Mouffe, 1987:129).

La capacitación docente se constituye en un significante maestro o punto nodal que articula una variedad de identidades disímiles en un nudo de significados. Los documentos examinados proponen un nuevo modelo de identificación para los docentes: a través de la capacitación los docentes se convertirán en agentes del cambio educativo; la capacitación los reconvertirá y formará en las nuevas competencias requeridas; por medio de la capacitación lograrán la asunción crítica de su rol docente y la profesionalización de su tarea. En este marco la capacitación se constituyó en estrategia y garantía de la reforma educativa que se estaba implementando.

La ubicación del discurso de la capacitación docente como un medio privilegiado para la implementación de la reforma educativa, surge en forma explícita y reiterada en todos los documentos estudiados. La necesidad de capacitar a los docentes aparece como consecuencia lógica de la reforma y de los plazos que su reglamentación fija para el establecimiento de la nueva estructura del sistema educativo y de los nuevos diseños curriculares:

“Visto (...) que la capacitación es un dispositivo estratégico en el desarrollo de la transformación educativa y de la implementación de la Ley Federal de Educación y de la Ley Provincial de Educación (...) La capacitación es un aspecto esencial en el desarrollo de la transformación educativa y como implementación de las Leyes de Educación Nacional y Provincial. Por lo tanto es un recurso que necesita ser orientado política y técnicamente según un conjunto de prioridades y criterios (...) La capacitación deberá trabajar profundamente las relaciones entre Diseño Curricular y Desarrollo Curricular” (Resolución DGCyE N° 3709 / 1996).

El discurso público oficial de la gestión educativa bonaerense, construye un significado específico para la capacitación docente, además controla la mayor parte de los recursos, instituciones oferentes y mecanismos reguladores de las acciones de perfeccionamiento en su jurisdicción a través de su aprobación y financiamiento, fija los límites de la capacitación docente en el marco de la política y la reforma educativa al concebirla como una estrategia de la transformación curricular, excluyendo otros sentidos alternativos. El significado y las funciones que se le asignan a la capacitación, se sitúan en el campo discursivo más amplio de la transformación educativa y curricular, este discurso fija sus límites y proporciona los sentidos de la capacitación.

El discurso como totalidad, sus significados y elementos no tienen un significado intrínseco o inmanente, no son positivities sino

que adquieren sentido por el lugar que ocupan dentro de cadenas o sistemas discursivos más amplios, debido a las relaciones que establecen con otros discursos o con otros elementos dentro de un mismo discurso (Buenfil Burgos, 1993). Por ello, para poder establecer los significados es necesario identificar las cadenas de equivalencias y significantes que se constituyen en cada campo discursivo.

En los documentos indagados podemos reconstruir la siguiente *cadena de significantes*: reforma educativa/nuevo rol docente/capacitación docente/profesionalización. Cada significante mantiene una relación de equivalencia con los otros términos de la serie, y tiene capacidad para representar al sistema como totalidad cuando se opone por ejemplo, a otras cadenas discursivas con sentido contrario.

La idea de la capacitación como estrategia de la reforma educativa con que los documentos interpelan el *imaginario* de los docentes, logra en parte su eficacia si esta es medida en función de la masiva asistencia de docentes que hubo a los cursos dictados en la Provincia durante esos años. Dicha eficacia debe reinterpretarse desde la situación de incertidumbre laboral que vivieron los docentes. En entrevistas que realizamos a docentes del área de Ciencias Sociales que participaron en actividades de capacitación durante el período analizado, al preguntarles sobre las motivaciones que tuvieron para realizar el curso, los entrevistados respondieron:

“Los motivos fueron porque más que nada la nueva Reforma de la Ley Federal de Educación, los docentes la necesitábamos no sólo para perfeccionarnos, sino para el día de mañana tener un trabajo estable y estar equilibrados con lo que la Ley Federal de Educación pedía. Y otra cosa, te vuelvo a reiterar, para capacitarme y ver cómo era ese curso, de más nunca viene un curso” (Entrevista A9P).

“Un poco porque es obligación hacerla, porque en mi caso yo soy maestra, mejor dicho profesora para la enseñanza primaria, y estoy trabajando para EGB y en polimodal. Las horas titulares, las que tengo ... y bue-

no había que empezar con este cambio de la Ley Federal y era un poco obligación, y empecé este curso, por eso lo hice” (Entrevista A4M).

“Bueno, básicamente por una cuestión de, como dice el nombre, capacitarse para esta estructuración nueva que implementaron en el sistema educativo, no? Hay muchos comentarios que por ahí si no se hace tal capacitación, eso se vio con los cursos que daba la Red Federal, uno podía quedar fuera del sistema. Entonces ante el temor muchas personas iniciaron el curso, otros han dejado a medida que transcurría el tiempo” (Entrevista A6P).

Todos los entrevistados mencionaron la necesidad de realizar la capacitación para poder permanecer en los cargos docentes que poseían y continuar en el futuro adquiriendo nuevas horas. Este móvil es vinculado por los docentes en forma explícita con la situación de la reforma educativa en marcha y la incertidumbre que la misma genera frente a la estabilidad laboral y el cuestionamiento a la validez de sus títulos en el marco de los cambios ocurridos en la estructura del sistema educativo. La referencia al carácter obligatorio de la capacitación, es también frecuente en los entrevistados, a pesar que la obligatoriedad fue fundamentalmente simbólica, ya que la misma no se llegó a establecer explícitamente en ningún documento ni normativa de la gestión educativa.

Al tomar como centro a la reforma educativa y la necesidad de actualizar los contenidos que la escuela trasmite, el discurso oficial de la capacitación docente excluye la consideración de otros elementos vinculados con las necesidades y problemas de la práctica docente, con las características específicas que el desarrollo profesional manifiesta en las diversas escuelas. La capacitación no incluye la problemática de las condiciones de trabajo docente, ni la experiencia y trayectorias personales, o las nuevas identidades infantiles y juveniles en contextos de exclusión y crisis social, entre otras cuestiones posibles a

partir de las cuales se podrían pensar articulaciones discursivas alternativas:

“Considerando que el proceso de Transformación Educativa que está llevando a cabo la Provincia de Buenos Aires impone la necesidad de actualización y resignificación de los distintos recursos humanos vinculados al rol y al quehacer educativo.

Que la formación de docentes para el tercer Ciclo de la EGB supone para la Jurisdicción Bonaerense la búsqueda de un reaseguro capaz de garantizar una efectiva transformación educativa, en razón de la trascendencia que el desempeño de este rol implica.”
(Resolución DGCyE N° 11827/97).

Según los documentos la capacitación debe asegurar la transformación de la práctica docente a través de la adquisición de nuevas competencias y marcos teóricos. Sin embargo, el sentido y los límites de dicha transformación son los que fija el cumplimiento de la nueva Ley Federal y Provincial de Educación vigentes y “las disposiciones que de ellas emanan”. Esto significa llevar a cabo la actualización de los contenidos curriculares de la escuela a partir de la difusión entre los docentes de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) elaborados a nivel nacional y luego refrendados por las provincias en sus respectivos diseños curriculares compatibles.

Por este motivo es que los programas de capacitación que se implementaron en el período que analizamos, estuvieron centrados en la actualización en contenidos. Estos eran planificados de acuerdo con las temáticas definidas por los nuevos CBC de los niveles educativos y según los criterios de especialistas en disciplinas. Otros trabajos ya han demostrado de qué manera esta lógica de la capacitación al servicio de la reforma educativa, conduce a la desvalorización del saber de los docentes y a la legitimación del saber experto (Feldfeber, 1999; Davini y Birgin, 1998). Los documentos analizados parecen ignorar tanto la di-

mención personal como la organizacional del proceso de formación, al desestimar las necesidades formativas de los docentes, sus deseos y expectativas personales sobre su desarrollo profesional. Asimismo, las estrategias de actualización se dirigieron a los profesores como individuos sin considerar, por ejemplo, dispositivos que tengan como centro a la institución escolar y que permitan articular las acciones de capacitación desarrolladas con los proyectos y problemáticas del trabajo cotidiano en las escuelas.

Los documentos estudiados establecen las prioridades temáticas que deberán abordar los cursos que se presenten a la licitación para su aprobación y financiamiento. Los contenidos de las disciplinas adquirieron el lugar principal:

“Hay que centrar el curso, junto con la revisión de los contenidos, en nuevas estrategias didácticas para enseñar a aprender, para transformar los aprendizajes del área en herramienta imprescindible para actuar en sociedad” (Resolución DGCyE N°5055/97).

La formación en las nuevas estrategias de enseñanza que se menciona, aparece como una especie de “acompañamiento” que se diluye en la enunciación de los contenidos indicados para cada Bloque de la capacitación, los cuales refieren a saberes disciplinares y no a cuestiones pedagógico-didácticas vinculadas con su enseñanza. Por otra parte, la denominación de los Bloques de contenidos especificados para la capacitación de los docentes de Ciencias Sociales del Tercer Ciclo de EGB, es idéntica a la de los Bloques de los CBC de la Enseñanza General Básica -nivel educativo en el que enseñan los docentes-, a saber: “Las sociedades y los espacios geográficos; las sociedades a través del tiempo; las actividades humanas y la organización social”. Se produce en consecuencia un isomorfismo y una falta de discriminación entre el destinatario de la capacitación (el docente) y los alumnos con los que estos trabajan. Esto conduce a anular las necesidades de los

docentes y a subsumirlas en las de los alumnos en edad escolar. El discurso oficial de la capacitación docente omite las características e intereses específicos de los sujetos de la capacitación, que son adultos formados, con una trayectoria y experiencia profesional previa.

La nueva estructura del sistema educativo y la extensión de la obligatoriedad escolar a diez años sancionada por la Ley Federal de Educación, unifica el anterior nivel primario (de siete años de duración) con los primeros dos años del nivel medio, en el nuevo nivel denominado: Enseñanza General Básica (EGB). Los cambios producidos en la jurisdicción educativa que analizamos se visualizan en varias dimensiones: el ingreso de nuevos alumnos, muchos de ellos habían abandonado la escolaridad al finalizar su séptimo grado y ahora regresan; la ampliación de las instalaciones de las escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires para incorporar dos años más de escolaridad obligatoria de la EGB; la convivencia de niños de seis a catorce años; las escuelas secundarias establecen lazos de gestión con una escuela primaria para articular con sus primeros años; se incorporan nuevos roles y actores en la vida institucional de las escuelas primarias (el coordinador del Tercer Ciclo, los preceptores y profesores de media).

Los profesores del nivel medio -ahora Polimodal- pueden tomar horas frente a alumnos de 12 años (edad que antes no les correspondía), y ejercer sus funciones en instituciones con tradición y cultura institucional de "escuela primaria". A su vez, los maestros de enseñanza primaria deben actualizar sus títulos para poder continuar frente a un 7º grado y/o tomar horas de clase en 8º y 9º; esto significa ampliar su campo laboral, trabajar con alumnos adolescentes y elegir un área curricular específica en la cual deberán especializarse frente a su anterior formación general en todas las materias.

Estos cambios producen una *dislocación* tanto en la identidad de los docentes como en las instituciones educativas y en las prácticas

cotidianas:

“... toda identidad es dislocada en la medida en que depende de un exterior que, a la vez que la niega es su condición de posibilidad. Pero esto mismo significa que los efectos de la dislocación habrán de ser contradictorios. Si por un lado ellos amenazan las identidades, por el otro están en la base de la constitución de identidades nuevas” (Laclau, 1994:55).

¿Qué es lo que se disloca en este nuevo escenario? La autoridad del maestro y el valor de la escuela como espacio legítimo para la transmisión de la cultura y el conocimiento aparecen cuestionadas tanto por las características socioculturales que portan los nuevos alumnos del tercer ciclo como por la gestión educativa provincial que pone en tela de juicio los conocimientos y técnicas del docente y plantea la necesidad de revalidar sus credenciales:

“El reconocimiento de los derechos a los adolescentes aunado a la erosión de las instituciones escolares (producto de la masificación con subfinanciamiento y a la pérdida de monopolio en el campo de las agencias de imposición de significados) están en el origen de la crisis de la autoridad pedagógica como un efecto de institución. En las condiciones actuales los agentes pedagógicos (maestros, directivos, expertos, etc.) no tienen garantizada la escucha, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes” (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002:12).

Las condiciones actuales en las que se ejerce el oficio docente particularmente en contextos de alta pobreza y vulnerabilidad social, plantean nuevos retos y funciones para la tarea docente que ponen en crisis las tradicionales identidades profesionales, las clásicas maneras de enseñar, generando malestar, frustración y desánimo en los profesores. Este nuevo escenario reclama un nuevo tipo de profesionalidad,

otras experiencias de formación permanente a las que los lineamientos de la capacitación docente bonaerense no dan lugar.

La dislocación que produce la reforma educativa en la identidad de los docentes, es condición de posibilidad para la emergencia de nuevas subjetividades e imaginarios, y lleva a los docentes a transformar su identidad y a buscar un “horizonte de plenitud” que les permita rearticular su identidad dislocada en torno a un nuevo centro. La dislocación producida por la reforma educativa genera incertidumbre, pero a su vez hace posible la emergencia de nuevos polos de identificación para los docentes. El discurso oficial de la capacitación interpelará a los docentes y propondrá nuevos polos de identidad, en su intento por re-centrar la estructura dislocada.

La profesionalización: nuevo polo de identidad para los docentes

La hipótesis que queremos enunciar, es que el proyecto de capacitación docente formulado en los documentos de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, se constituye en una configuración⁶ significativa que propone polos de identidad a los sujetos que interpela (docentes y capacitadores) y que intenta reparar el orden dislocado por la implementación de la reforma educativa en las escuelas de la Provincia y por la crisis previamente existente en los procesos de escolarización:

“Finalmente, el discurso, en la medida en que es constitutivo de lo social, es el terreno de constitución de los sujetos, es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales” (Buenfil Burgos, 1993:7).

Nos interesa analizar cuáles son los sujetos a los que interpela el discurso sobre la capacitación docente, a quiénes se dirige y qué polos de identidad proponen para su identificación. En este punto, nos encontramos con dos sujetos de la interpelación: por un lado los docentes que se capacitarán, y por el otro, los docentes e instituciones que asumirán la tarea de la capacitación.

La *interpelación* es el proceso mediante el cual se convoca a los sujetos sociales a que se constituyan en sujetos de un discurso cuya eficacia dependerá del grado en que los sujetos interpelados, se sientan identificados con los polos de identidad que el discurso les propone: “La interpelación es un acto mediante el cual se presenta una posicionalidad social con la cual se espera que el sujeto se identifique y se reconozca” (Buenfil Burgos en López Ramírez, 1998).

Los documentos analizados, en coincidencia con la importancia que el discurso de la reforma educativa otorga a la actualización de los contenidos, **interpelan a los capacitadores** en tanto que poseedores de un perfil académico y profesional, basado en el dominio de una disciplina, en su grado de especialización y en su experiencia como formadores. Los requisitos a cumplir por parte de “los profesionales que presenten proyectos de capacitación” son:

“Área Gestión / Modelos institucionales: Profesionales con formación académica en carreras de Administración y antecedentes en formación y capacitación docente. Profesionales de otras áreas académicas que se hayan especializado en el área pedida y antecedentes en formación y capacitación docente.

Áreas disciplinares: Profesionales con formación universitaria/terciaria de 4 años o más de duración en el área disciplinar determinada. Antecedentes en formación y capacitación docente” (Resolución DGCyE N° 5646/96).

Las características requeridas a los capacitadores, parecen fundamentarse en la tradición académica centrada en la formación de los contenidos a enseñar (Cf. Davini, 1995; Pérez Gómez, 1992). Los rasgos de los capacitadores que se consideran valiosos se vinculan con su formación académica, especialización, desempeño profesional y antecedentes como capacitador. Asimismo, se convoca a las Universidades Nacionales con sede en la Provincia para que asuman la capacitación de los docentes del Tercer Ciclo de la EGB, ya que a partir de este ciclo, se profundiza el perfil académico y la formación especializada de los docentes que: “dada la envergadura de la tarea a desarrollar”, según especifica uno de los documentos, debe quedar en manos de las Universidades Nacionales.

En las entrevistas tomadas a los docentes que participaron de dichos cursos, uno de los elementos indagados fue la valorización que los mismos otorgaban al perfil y a las características de los capacitadores a cargo del dictado de las clases. Las respuestas dadas refieren, por un lado, al reconocimiento por parte de los docentes de la formación universitaria/profesional de quienes dictaban los cursos como un aspecto en sí mismo positivo; y por otro lado, al cuestionamiento a estos mismos capacitadores por el desconocimiento que tenían de los problemas y características de la realidad educativa en la que se desempeñan los docentes cotidianamente;

“Te digo que nos sostuvo el nivel de profesores que mandaron, que era gente bien preparada, bueno nos sostuvo eso ... porque los profesores eran excelentes, salvo la primera que tuvimos en Filosofía que, o casualidad, era de profesorado, y no de la universidad, pero fuera de eso ...” (B13P).

“... lo que noté es que los capacitadores no tienen experiencia en los lugares donde trabajamos nosotros, tendrían que tener un poco más de experiencia para ver la realidad. Y de esa realidad volcar tanto contenido como experiencia didáctica. Porque una cosa es que te hablen del

marco teórico, y otra, es estar trabajando en el lugar, totalmente diferente!”(B22P).

“El capacitador tendría que ser una persona que manifieste lo que realmente sucede, lo que uno ve en la realidad, lo que uno ve en la sociedad, lo cotidiano. Porque muchas veces en los cursos, generalmente obviaban lo que pasaba en el aula, como si fuera que los chicos van, se sientan y estudian. No, todo lo contrario! A ellos les parecía que todo era un paraíso, todo está bien, y te vuelvo a reiterar, el sistema educativo está en una situación muy delicada...”(A9P).

El perfil académico / profesional / docente presentaría, en opinión de los entrevistados, una tensión difícil de resolver, ya que al carecer los capacitadores del conocimiento de los problemas escolares reales, se distancian de su práctica y de sus necesidades formativas.

El espacio que los documentos delimitan para las instituciones capacitadoras, en el caso que analizamos las Universidades Nacionales, es el de actuar como intermediarias y ejecutoras de los lineamientos del proyecto de capacitación definido por la gestión educativa bonaerense. Todo parece estar pautado y las universidades y sus docentes simplemente deben cubrir los requisitos que se solicitan, llenando las planillas que se adjuntan en los anexos de los documentos respectivos, en los que se detallan con precisión los ítems a completar para la presentación de cursos:

“Todos los proyectos de capacitación, elaborados por las Instituciones oferentes, deberán ajustarse a lo indicado en la Resolución 3709/96, en su Anexo I, Lineamientos y Criterios de Organización de los Cursos, Puntos 1- Ejes principales de la capacitación, y 2- Dispositivo Técnico – Pedagógico (el subrayado es del original).

(...) La Red Federal de Formación Docente Continua, Provincia de Buenos Aires, se reserva, en todos los casos, el derecho de evaluar cada presentación y de solicitar modificaciones o reelabora-

ciones parciales o totales de las mismas. (...)

Las comisiones evaluadoras informarán a la cabecera los dictámenes referidos, pudiendo quedar desiertos los cursos en donde las propuestas presentadas no reunieran los requisitos fijados” (Resolución DGCyE N° 5646/96).

De este modo, el discurso oficial de la capacitación docente dará prioridad a los proyectos de la institución oferente del curso que mejor se ajusten a los requisitos, instrucciones, temáticas y formatos fijados por la normativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia.

En cuanto a **la interpelación de los docentes** convocados para realizar los cursos, es posible analizar en los documentos recogidos dos cuestiones diferentes. En primer lugar, cuáles son las características, los atributos a partir de los que se define al docente y se configura su trabajo estableciendo los límites de sus tareas y funciones; es decir, desde qué polos de identidad se realiza el acto de interpelación. En segundo lugar, cuáles son los criterios y rasgos utilizados para definir las necesidades de capacitación de los docentes, agruparlos y diferenciarlos de otros para la realización de los cursos. A continuación, nos ocuparemos de esta segunda cuestión y más adelante analizaremos los polos de identidad desde los que se interpela a los docentes.

El término que se utiliza para referirse a los docentes que se capacitarán, es el de “destinatarios”. En los documentos analizados, los “destinatarios”, es decir los docentes, se definen y diferencian entre sí, según la posesión de los siguientes rasgos:

- el distrito escolar de pertenencia (esto determina la universidad correspondiente a su zona de influencia en la que el docente deberá capacitarse);
- el nivel y ciclo educativo en el que ejerce la docencia que fija la ubicación del docente en uno u otro circuito de la capacitación; y

- el área de especialización curricular dictada que indica en qué área disciplinar deberá capacitarse (ciencias sociales, ciencias naturales, lengua o matemática).

Al definir quiénes serán los “destinatarios” de las acciones de capacitación no son consideradas otras características o elementos que configuran la identidad y las necesidades de formación y desarrollo de los docentes. El discurso oficial de la capacitación docente excluye por ejemplo, de su constelación significativa la heterogeneidad en las necesidades, problemas y experiencias que constituyen la trayectoria de los docentes a capacitar. En los documentos estudiados los sujetos que realizarán los cursos, sólo se distinguen unos de otros por el distrito escolar en que ejercen, el nivel educativo de desempeño y el área curricular que dictan.

En el material analizado, también encontramos una serie de características que se adscriben al desempeño del rol docente y a partir de las cuales se convoca a estos para que se identifiquen y se constituyan en sujetos del discurso de la capacitación docente:

“... hablar del proceso de constitución de identidad es referirse a una noción de sujeto escindido, carente y paradójico que requiere para ir delimitando su identidad, de una multiplicidad de factores de carácter social y personal que paulatinamente le van ofreciendo al sujeto polos de identificación de los cuales él retoma y los articula en un sistema que le permite ir construyendo su propia identidad” (López Ramírez, 1998:28).

La *identidad* que proponen los documentos, es la de un docente: profesional, transformador, reflexivo, crítico, abierto a la innovación, comprometido con su tarea y que asuma el desafío del cambio educativo. Estos *polos de identidad* que el discurso de la capacitación docente propone, se articulan con las anteriores identidades que hasta el momento han constituido los docentes en sus diversas fases de for-

mación y socialización profesional, en el transcurso de sus trayectorias y experiencias laborales. De este modo, los nuevos polos de identidad se constituyen en forma diferencial y relacional, respecto de la actual y anterior identidad docente. Los nuevos polos de identidad desestabilizan y subvierten el orden establecido, a la vez que se constituyen en la posibilidad de emergencia de un nuevo orden para la configuración de nuevas identidades.

La consideración de **los docentes como agentes esenciales para el logro del cambio educativo** y por extensión del cambio social, se constituye uno de los puntos nodales -significante privilegiado- de esta operación discursiva, de la búsqueda de una nueva identidad que aglutine. Los docentes son interpelados para ejecutar el cambio. Pero concomitantemente, esto implica que lo que venían realizando, sus modelos de actuación vigentes ya no sirven, deben ser cuestionados y reemplazados por lo nuevo:

“Los docentes son agentes primordiales para lograr el cambio educativo y el cambio social. La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, está convencida de la necesidad de gestar actitudes favorables al cambio para provocar la ruptura de estereotipos y el diseño de nuevas alternativas pedagógicas que lo produzcan, acompañen y conviertan en situación permanente” (Resolución DGCyE N° 3709, año 1996).

La interpelación que los documentos realizan a los docentes para que estos asuman crítica y reflexivamente el rol docente y se constituyan en profesionales conscientes de la necesidad del cambio, presupone la existencia de una identidad docente acrítica, no reflexiva y escasamente profesional. Frente a estas supuestas carencias presentes en el desempeño del docente, los documentos sugieren otro punto nodal, para detener el flujo de las diferencias y fijar el sentido de su discurso: la capacitación es entendida como reconversión y formación en nuevas

competencias y posibilita **la asunción crítica y profesional del rol docente**.

“La asunción crítica del rol docente se convierte en condición ineludible de esta nueva instancia que la educación requiere, e implica, además de capacitación y actualización la asunción de la conciencia de la necesidad del cambio, de espacios de reflexión y análisis en cuanto a características, valores y actitudes a desarrollar en cada institución.

La implementación de los cambios e innovaciones que nos plantean las Leyes Federal y Provincial (...) nos enfrentan a docentes, directivos y autoridades a cumplir con el desafío de desarrollar las competencias necesarias para adquirir marcos teóricos renovados. (...)

En cada uno de los cursos de todas las temáticas los asistentes deberán adquirir contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que contribuyan a generar competencia y rediseñar su perfil profesional, a fin de que sean capaces de gestar y sostener la transformación y de resolver con visión crítica los problemas que plantea” (Resolución DGCyE N° 3709/96).

Si consideramos que toda identidad es diferencial, relacional, inestable y abierta y que se constituye en el entrecruzamiento de las lógicas de la equivalencia y la diferencia (Laclau, 1996), debemos analizar cuáles son las *prácticas articuladoras* generadas por el discurso de la capacitación docente que intentan establecer y fijar la identidad docente. En este sentido entendemos que:

“... una estructura discursiva no es una entidad meramente cognoscitiva o contemplativa; es una *práctica articuladora* que constituye y organiza a las relaciones sociales (...) La práctica de articulación consiste, por tanto, en la construcción de los puntos nodales que ligan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de

esta fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad” (Laclau y Mouffe, 1987:109/130).

La identidad se presenta como una fijación parcial, como un momento de fijación de las posiciones de sujeto en torno a un ideal, a un *horizonte de plenitud* que proporciona la idea de cierre, de sutura. En el discurso que estamos analizando las prácticas articularias intentan fijar los significados dados a la capacitación a través del significante **profesionalización**. Éste se constituye en un *significante vacío*⁷ al intentar representar la identidad plena y constituirse en el imaginario docente como *horizonte de plenitud*. Sin embargo, la articulación de los elementos que constituyen la identidad docente en el discurso sobre la capacitación, permanecerá abierta e inestable, ya que la misma articulación sólo es posible en la medida en que la presencia de las identidades de unos elementos está en los otros:

“si aceptamos, por el contrario, que una totalidad discursiva nunca existe bajo la forma de una positividad simplemente dada y delimitada, en ese caso, la lógica relacional es una lógica incompleta y penetrada por la contingencia (...) no hay una identidad social que aparezca plenamente protegida de un exterior discursivo que la deforma y le impide suturarse plenamente. Pierden su carácter necesario tanto las relaciones como las identidades. Las relaciones como conjunto estructural sistemático, no logran absorber a las identidades; pero como las identidades son puramente relacionales, esto no es sino otra forma de decir que no hay identidad que logre constituirse plenamente” (Laclau y Mouffe, 1987:118/127).

Si bien la fijación última de sentido es imposible, se produce la posibilidad de la existencia de *fijaciones parciales*. Por ello el discurso

se constituye justamente como un intento de fijación, como la búsqueda de un centro:

“El momento de totalización o universalización de la comunidad -el momento de su plenitud- es un momento imposible que sólo puede adquirir una presencia discursiva a través de un contenido particular que se despoja de su propia particularidad a los efectos de representar esa plenitud” (Laclau, 1996:101).

En el discurso que estamos analizando, este centro, este contenido particular que promueve la fijación parcial del sentido es el significativo **profesionalización**. La profesionalización trata de ubicarse en el imaginario del colectivo docente como ese *horizonte de plenitud* que cerraría la falta y completaría la identidad dislocada e incompleta del docente. El significado que los documentos atribuyen a la profesionalización supone proporcionarle al docente un status de mayor jerarquía y prestigio social, reconocer su autonomía y creatividad en el trabajo, realzar su tarea; al mismo tiempo que busca incrementar su responsabilidad sobre los resultados educativos que se logren. La capacitación docente se plantea entonces, como la vía de acceso privilegiada para asumir este rol docente profesional:

“La Dirección General de Cultura y Educación considera la capacitación de sus Docentes, Directivos y Supervisores un hito fundamental para lograr la reconversión de sus actuales recursos humanos disponibles. Una de las metas es construir un **nuevo perfil profesional** que sea gestor de actitudes democráticas y autónomas; armonizador de valores socio-comunitarios; promotor de la responsabilidad individual y social; conocedor crítico de las funciones de su rol y de los roles complementarios, y facilitador de relaciones interpersonales e institucionales. **Un profesional de la docencia** que construya el cambio en la diversidad, que construya actitudes favorecedoras de este cambio; que genere permanente-

mente espacios de crecimiento y que elabore sus acciones pedagógicas colectivas e individuales con espíritu crítico. **Un profesional** que elabore desde la ética su **profesión** de enseñante y que aprenda a aprender y a enseñar” (Resolución DGCE N° 3709/96, el destacado es nuestro).

Reflexiones Finales

Hasta aquí hemos analizado cómo los polos de identidad ofrecidos por los documentos -docente crítico, promotor del cambio, democrático, ético, responsable, etc.- se aglutinan en torno a la idea del docente profesional. Asimismo, debemos considerar que estos polos de identificación se proponen en un contexto de desprestigio y cuestionamiento a la tarea de los docentes. La crítica y el descrédito al funcionamiento de la escuela provienen tanto de las familias, de los alumnos y la sociedad en general, como de las propias autoridades educativas que evalúan y demuestran mediante estadísticas y diversos documentos el deterioro de la instrucción pública, la distancia que presenta frente a las necesidades actuales de la sociedad del conocimiento y de la información. Los resultados de las evaluaciones trascienden a los medios masivos de comunicación que frecuentemente ponen en evidencia la desactualización de los contenidos transmitidos por la escuela, la ignorancia de los alumnos en temas de cultura general, su falta de dominio de capacidades consideradas básicas, dejando al descubierto las dificultades en el rendimiento de los docentes y de las instituciones.

Aún queda pendiente indagar el discurso de la capacitación desde la perspectiva de sus receptores, los docentes interpelados, para establecer en qué medida se identifican con los nuevos rasgos de la “identidad del profesional” en la cual estos documentos intentaron si-

tuarlos. En los significados atribuidos a la profesionalización de la enseñanza y en aquellos presentes en la genealogía de dicho movimiento, se encuentran tradiciones teóricas tan dispares que incluyen desde el funcionalismo y la pedagogía tecnicista, hasta las corrientes críticas en educación (Cf. Labaree, 1999). En consecuencia, sería necesario considerar desde qué posiciones y epistemologías sociales nos ubicamos cuando hablamos de profesionalizar al docente. Un análisis de este tipo, implicaría asumir el carácter “flotante” del término profesionalización y desentrañar la polisemia de significados proveniente de cada sistema discursivo.

Asimismo, y a modo de conjetura que sería necesario demostrar en estudios posteriores, quisiéramos decir que este discurso sobre la capacitación y el carácter profesional de la tarea docente parece articularse con viejos sentidos presentes en la tradición del oficio docente, tales como el discurso vocacional y la identidad del docente como servidor público que ejerce una función redentora de la ignorancia y la barbarie humana. Se reactualizan imágenes y modelos presentes en el desarrollo histórico de la docencia: vocación-maestro artesano, frente al maestro profesional del oficio aprendido y al maestro trabajador-militante.

La matriz fundante de la identidad del docente como apóstol y agente civilizador, que fue dejando espacio a partir de los años sesenta a la imagen del maestro como trabajador y técnico calificado (Birgin, 1999), hoy es reabsorbida y recuperada desde el sentido que los documentos analizados construyen para la capacitación y la profesionalización. ¿Qué significa hoy ser docente en la Argentina? La respuesta ofrecida desde el discurso oficial de la capacitación bonaerense en época de reforma, proponía afrontar el desafío del cambio, de la transformación educativa y capacitarse asumiendo el carácter profesional del rol. De este modo, el discurso de la capacitación y el profesionalismo reinterpreta bajo sus propias claves la vieja identidad

del docente apóstol, que ejerce su tarea con vocación, sacrificio y abnegación. Quizá por ello logre su eficacia regulativa y los docentes se sientan identificados. Este puede ser uno de los caminos posibles para analizar de qué modo la convocatoria al desafío del cambio y a la asunción profesional de la tarea docente que realizan las autoridades educativas se articula con la identidad docente dislocada por la reforma.

Sin duda, que la idea del docente profesional resulta atractiva y difícil de contestar al instalarse como horizonte de plenitud. ¿Quién podría hoy atreverse a pensar en un docente no profesional? Habrá que continuar desentrañando entonces, los significados de los discursos que en la actualidad o próximamente, puedan producir la rearticulación de la identidad docente dislocada, en un contexto de grave agudización de los procesos de exclusión y marginalidad social que impactan fuertemente en la cotidianeidad escolar.

Resumen En la última década y desde diferentes ámbitos se

plantea la necesidad de contar con programas de desarrollo permanente del profesorado que atiendan a la creciente complejidad de la tarea docente y a los cambios producidos en los sistemas educativos. Asimismo, se observa que los dispositivos de perfeccionamiento docente han sido frecuentemente utilizados por los gobiernos como un instrumento al servicio de la concreción de las reformas educativas implementadas.

En este trabajo analizamos una serie de documentos de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires producidos durante 1995 y 1998, con el propósito de reconstruir la trama de sentido que se configuró como parte del discurso oficial de la capacitación docente en el contexto de la última reforma educativa.

Palabras clave

Capacitación docente; Discurso; Profesionalización; Cambio educativo.

Abstract In the last decade and from different spheres, the need

to rely on permanent Teacher Development programs so as to cater for the ever growing complexity of teacher tasks and the changes in Educational Systems has been stated. In the same way, Teacher Enhancement devices have been frequently used by Governments as a means to carry out Education reforms.

In this work, we analyse some documents issued by the Education and Culture Department of Buenos Aires Province from 1995 to 1998, in order to rebuild the sense weave which was framed as part of the official discourse of Teacher Training in the late Education Reform context.

Key Words

Teacher Training; Discourse; Teacher Enhancement; Education change.

NOTAS

1. Una versión preliminar de este artículo fue presentada en el seminario de Doctorado dictado por la Dra. Rosa Buenfil Burgos de la UNAM.

2. Al respecto puede consultarse el estudio de Serra, J. C. (2004) que da cuenta del aumento de la demanda y oferta de capacitación en nuestro país durante los años 1994-999.

3. Tyack y Cuban (2001) al analizar la continuidad de ciertas prácticas fundamentales en las escuelas estadounidenses a pesar de las numerosas reformas educativas implementadas en diversos momentos históricos, señalan que la gramática básica de la escolaridad se ha mantenido notablemente estable a través del tiempo. La gramática escolar incluye las estructuras, reglas, normas y prácticas centrales que otorgan regularidad a la institución y que se vuelven invisibles, estableciendo los rasgos de una "auténtica escuela".

4. El análisis de estos materiales forma parte del proyecto de investigación sobre trayectorias de desarrollo profesional de los docentes de Ciencias Sociales, que se lleva a cabo con una beca de formación de posgrado del CONICET, dirigida por la Dra. M.C. Davini.

5. Las actividades de capacitación docente se desarrollan en el marco de la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua que integra a las 24 jurisdicciones educativas de Argentina bajo la coordinación de una cabecera nacional con sede en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Su creación deriva de la Ley Federal de Educación del año 1993 y específicamente de la Resolución N° 36 del año 1994 del Consejo Federal de Cultura y Educación. Dicha Red, intenta articular la totalidad de las instancias de formación docente y fija para los ámbitos de perfeccionamiento la creación de diferentes circuitos (siete en total), según el nivel educativo o la función desempeñada por los respectivos destinatarios de las acciones de capacitación.

6. Entendemos la noción de configuración en un triple sentido como una constelación de elementos, como el proceso de formación de dicha constelación y las lógicas que estructuran tal proceso (Buenfil Burgos, 1995).

7. La función de los *significantes vacíos* es renunciar a su identidad diferencial, a su particularidad para poder así representar la identidad equivalencial

del sistema discursivo. De este modo, los significantes vacíos cancelan toda diferencia y asumen el papel de representar el puro ser del sistema para que la significación sea posible (Laclau, 1996).

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI (2000) **Investigación y formación docente**. Laborde, Rosario.

BIRGIN, A. (1999) **El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego**. Troquel, Buenos Aires.

BUENFIL BURGOS, R. (1993) **Análisis de discurso y educación**. Documento DIE 26, CINVESTAV, México.

----- (1995) "*Horizonte posmoderno y configuración social*". En De ALBA, A. (comp.) **Posmodernidad y educación**. CESU - UNAM, Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial, México.

----- (1996) "*Globalización: significante nodal en la modernización educativa*". Ponencia: **I Congreso Latinoamericano de Análisis Crítico de Discurso**, México.

CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (Comps.) (2001) **Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto**. Amorrortu, Buenos Aires.

DAVINI, M. C. y BIRGIN, A. (1998) "*Políticas de Formación Docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones*". En AAVV **Políticas y sistemas de formación**. Facultad de Filosofía y Letras, UBA - Novedades Educativas, Buenos Aires.

DAVINI, M.C. (1995) **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Paidós, Buenos Aires.

- EDWARDS, V. (1992) "*Hacia la construcción del perfeccionamiento docente*". En **Cómo aprende y cómo enseña el docente**. Informe del Seminario Internacional de Perfeccionamiento Docente. PIIE, ICI, Santiago de Chile.
- ESCUADERO, J. M. (1998) "**Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado**". En **Revista de Educación**, N°317, MEC, Madrid.
- FELDFEBER, M. (1999) "*Las políticas de formación docente en el contexto de la reforma educativa*". En **Revista IICE**, N°15, Facultad de Filosofía y Letras - Miño y Dávila, Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997) **Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo**. Ideas - Lugar Editorial, Buenos Aires.
- LABAREE, D. (1999) "*Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalidad docente*". En ANGULO RASCO, BARQUÍN RUIZ y PÉREZ GÓMEZ (editores) **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica**. Akal, Madrid.
- LACLAU, E. (1996) **Emancipación y diferencia**. Ariel, Buenos Aires.
- LACLAU, E. (1994) **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Nueva Visión, Buenos Aires.
- LACLAU, E. y MOUFFE, Ch. (1987) **Hegemonía y estrategia socialista**. Siglo XXI, México.
- LÓPEZ RAMÍREZ, J. (1998) **Identidad docente y modernización educativa. Resignificaciones por algunos protagonistas de educación básica**. Tesis de Maestría, DIE - CINVESTAV, México.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994) **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona.

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) *“La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión”*. En GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ **Comprender y Transformar la enseñanza**. Morata, Madrid.
- ROCKWELL, E. (Coord.) (1995) **La escuela cotidiana**. Fondo de Cultura Económica, México.
- SANDOVAL, E. (1995) *“Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización”*. En ROCKWELL, E. (coord.) **La escuela cotidiana**. Fondo de Cultura Económica, México.
- SERRA, J. C. (2004) **El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional**. S/d.
- TEDESCO, J. C. y TENTI FANFANI, E. (2002) **Nuevos tiempos y nuevos docentes**. Documento de la Conferencia Regional “O desempenho dos professores na América Latina e Caribe”. BID/UNESCO/MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, Brasília.
- TORFING, J. (1998) *“Un repaso al análisis del discurso”*. En BUENFIL, N. (coord.) **Debates políticos contemporáneos en los márgenes de la modernidad**. Plaza y Valdés, México.
- TYACK, D. y CUBAN, L. (2001) **En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas**. Fondo de Cultura Económica, México.
- VANISCOTTE, F. (1998) *“La formación continua del profesorado: perspectivas en la Europa del mañana”*. En **Revista de Educación**, N°317, MEC, Madrid.
- VEZUB, L. (2000) *“La Capacitación Docente en el contexto de la reforma educativa bonaerense: nuevas regulaciones y rediseño del rol docente”*. Ponencia: **X Jornadas de Producción y reflexión educativa**, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

DOCUMENTOS

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Resoluciones: N° 3207, año 1995; N° 1736, N° 3709 N° 5646 y 4387, año 1996; N° 11827, N° 5054 y N° 5055 del año 1997. Circular General Conjunta, agosto de 1996 - Circular Informativa, junio de 1997 y septiembre de 1998.