

**Título:** La formación docente en Educación Física: estudio sobre las elecciones de los docentes de escuelas secundarias de La Plata ante la oferta de capacitación, durante el 2007 al 2009.

**Nombre y apellido:** Guillermo Martín Almada

**Maestría en Educación UNLP Fahce**

**Tipo de proyecto:** maestría.

**Correo electrónico:** [guillermoalmada325@hotmail.com](mailto:guillermoalmada325@hotmail.com)

**Áreas de interés:** Formación docente.

**Abstract:**

La pregunta que orienta la propuesta de investigación es ¿Qué lugar ocupa la participación de los docentes en el diseño las políticas de capacitación? ¿Cuáles son los aspectos que inciden en la elección de la oferta de capacitación? La intención es analizar los factores que inciden en la elección de la oferta de capacitación estatal y/o privada, que realizan los docentes del área Educación Física pertenecientes al sector estatal, que se desempeñan en escuelas medias del distrito de La Plata.

Son considerados los aportes de los estudios sobre saber docente, el proceso de análisis de las políticas públicas, las regulaciones del trabajo docente y la institucionalización de ciertas modalidades de capacitación.

Desde un enfoque cualitativo, la estrategia metodológica utilizará fuentes de datos orales y documentales, a través de entrevistas en profundidad y análisis de documentos que regulan la capacitación en la provincia.

**Palabras claves:** FORMACIÓN DOCENTE, TRABAJO DOCENTE, ELECCIÓN, OFERTA DE CAPACITACIÓN, EDUCACIÓN FÍSICA,

## **1. Tema y antecedentes**

El tema que convoca al proyecto de tesis es *la elección de la oferta de capacitación estatal y privada efectuada por los docentes del área de educación física del nivel secundaria del sector estatal, en el distrito de La Plata durante el 2007, 2008 y 2009*. En función de ello, los trabajos que se han podido rastrear se presentan reunidos en torno de dos criterios principales: histórico y conceptual. Respecto del *criterio histórico*, presentamos distintos trabajos que analizan la formación docente continua durante las reformas de los noventa hasta la actualidad advirtiendo, al mismo tiempo, y en combinación con un *criterio conceptual*, la construcción de sentidos en torno de la capacitación a través de las modificaciones sobre el lugar de los docentes y las escuelas en las propuestas.

### **a. El sistema de capacitación en la Argentina en los 90**

El trabajo de Juan Carlos Serra “El campo de la capacitación docente” (2004) desde la teoría de los campos de Bourdieu, hace un corte transversal analizando la implementación de la Ley Federal de Educación, y el desarrollo de la Red Federal de Formación Docente Continua planteando un nuevo mapa de la capacitación, considerando la noción de *habitus* para comprender la movilidad de los sujetos en el campo.

Permite organizar la mirada descomponiendo los distintos elementos que forman parte del campo, para lo cual es preciso considerar los aportes de otros trabajos de corte longitudinal y transversal que se centran en la realidad actual y aquellos que analizan la historia de la capacitación indagando en las distintas perspectivas que moldearon su sentido y su forma.

#### **a.1. La capacitación y la carrera docente**

Dos elementos de análisis importantes presentes en muchos de los trabajos que abordan la capacitación docente en la Argentina son el trabajo y la carrera docente, poniendo el foco de análisis en ambos o mayormente en uno de ellos:

Los estudios que refieren a la capacitación vinculada con **el trabajo docente**, en general hacen referencia a la elección de la profesión en un contexto de marcada desvalorización

social y económica del trabajo docente. En esta línea se inscribe el trabajo de de Juan Carlos Tedesco (2000) publicado por el IPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación), que refiere las características actuales de la carrera docente como una “profesión de paso”, algo que también señalan Diker, G., Terigi, F (1997) en *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*

En esta línea también se encuentran los trabajos que dan cuenta de las condiciones de trabajo docente, el trabajo de Poliak, N. (2004) da una interesante mirada sobre los contextos de trabajo de la escuela pública remitiendo a la trama de la desigualdad educativa una variable contextual que pretende estar presente en este trabajo

Los estudios que hacen referencia a la **carrera docente** consideran la capacitación vinculándola con la normativa que la regula Sin dudas la oferta de capacitación estuvo moldeada por la normativa respecto al valor de la certificación en lo referente a la carrera docente, y a los cambios que atañen a la política educativa, por este motivo al hablar de capacitación es común encontrar en la mayoría de los trabajos que refieran a capacitación consideran al estatuto como una variable objetiva de considerable peso (Serra (2004) Birgin, Davini, M.C., (1995), Diker, G., Terigi, F, (1997))

Tanto la carrera como el trabajo docente actúan como variables intervinientes en la formulación de una política pública de capacitación.

## **a.2. La modalidad de formación**

Otro punto importante a considerar es la modalidad de formación adoptada. Al parecer el formato curso es la modalidad de la opción de capacitación hegemónica tanto pública como privada.

Es decir que en el moldeado de la oferta parecen incurrir varias influencias, este trabajo va a indagar en la incidencia de algunas de ellas como: por un lado -las características del trabajo docente considerando los recursos y las condiciones materiales, los intereses de los actores, -la política pública considerada como la intención de las política estatal en la transmisión de determinado tipo de contenido y desde un formato particular , -la regulación

de la carrera docente y -la industria de la capacitación que se genera desde el sector privado.

Al volver sobre la pregunta que se hacen Alicia Delvalle Rendo y Viviana Vega (1997) **¿qué significa la capacitación como práctica?** Implica a partir de allí abrir otros interrogantes: ¿es una gestión administrativa, un mandato, un deber o en verdad es una práctica, una necesidad para mejorar o facilitar la tarea docente? Es difícil pensar que la capacitación no responda a estas cuestiones afirmativamente, es decir que es muchas cosas, porque se define y moldea desde distintos ángulos, por eso el sentido de este trabajo es considerar qué elementos de estos interrogantes poseen mayor presencia en este campo específico.

### **a.3. Profesionalización:**

Un concepto que permite retomar una perspectiva de análisis que recorre los debates en una línea histórica es el de profesionalización docente vinculado, a las líneas impulsadas desde los gobiernos en relación a la política educativa. Como señala Pablo Imen (2002): *“Múltiples declaraciones, documentos e informes oficiales reclaman la profesionalización docente, una meta compleja, en este sentido es preciso considerar los aspectos taxonómicos del término "profesionalización" y el de "formación docente continua" advirtiendo la dirección precarizadora de las políticas laborales en el campo educativo.”* Estos conceptos resultan relevantes para analizar la retórica de la política educativa

La Ley Federal de Educación N° 24.195 sancionada en abril de 1993, generó una estructura de capacitación desarrollada a través de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), que se inscribe desde sus formulaciones explícitas en el marco de la profesionalización docente y en el de la formación docente continua. Los debates en torno a la profesionalización docente, han superado varias instancias y visiones impulsadas desde la política educativa. Así de acuerdo con Serra (2004), es posible advertir que la profesionalización como **desarrollo profesional**, busca definir la profesionalidad a partir de las características de la propia tarea docente, considera la profesión como un proceso, como el desarrollo de una cultura profesional, acorde las particularidades del trabajo

docente y la multiplicidad de situaciones y actividades que comprometen diariamente a los docentes.

Diker y Terigi. Caracterizan a la tarea docente como: *“una tarea múltiple que rebasa la definición normativa de la docencia como enseñanza; que puede desempeñarse en una variedad de contextos (rural, urbano, urbano marginal, hospitales, prisiones, etcétera), que está atravesada simultáneamente por múltiples dimensiones, lo cual crea condiciones de inmediatez para el accionar docente, y que está caracterizada por un alto grado de indeterminación, y por tanto de imprevisibilidad. (...) supone una implicación personal y un posicionamiento ético, en tanto una práctica que se realiza en relación a valores”*. (1997: 169)

Desde esta última perspectiva surge la necesidad de fortalecer la capacidad de los docentes para enfrentar su tarea cotidiana consecuentemente con el aprendizaje de sus alumnos.

El trabajo de Myriam Feldfeber “Profesionalización docente y reforma educativa en la Argentina” (2004) aborda el discurso de la reforma de 1993 poniendo énfasis en la necesidad de profesionalizar a los docentes como una política de regulación y control, que han reducido las posibilidades de un ejercicio autónomo de la profesión. En esta línea es de destacar que la reforma estuvo centrada en el cambio curricular, a través de la implantación de cambios diseñados por equipos técnicos, visualizando al colectivo docente como uno de los principales obstáculos del proceso reformista, por lo cual debían ser reconvertidos.

La autora analiza las tensiones, articulaciones y contradicciones que se producen en el proceso de definición e implantación de las políticas de formación continua, y hace una interesante advertencia sobre los estudios que restringen el campo de la política educativa al concepto de actividad, que centran su atención en el conjunto de medidas a aplicar sin hacer referencias a las relaciones de poder y de lucha en el campo de la educación y los intereses ideológicos que orientan la política educativa.

Una perspectiva más amplia de análisis de la política pública, no se restringe a comprender la política de formación docente como una derivación mecánica de las demandas y las exigencias del contexto sino que debería advertir que las instituciones y los sujetos resignifican los programas de la política educativa en el ámbito de las prácticas.

Un trabajo que profundiza esta mirada y advierte sobre el lugar de los docentes frente a las reformas es el de Sandra Ziegler (2001). La autora analiza las resignificaciones que realizan los docentes a partir de la reforma curricular, visualizándolos como actores claves para veiculizar las propuestas, pero considerando que estas no son traducidas de manera uniforme, sino que su interpretación y puesta en práctica se realiza a través de procesos mediados conflictivos e impredecibles. Señala que los principios de las reformas no se reproducen de manera lineal, sino que hay un proceso de traducción en la recepción de los docentes y las escuelas.

Este trabajo resulta interesante para mi análisis porque genera los siguientes interrogantes: ¿en qué medida estas resignificaciones han influenciado la organización de la oferta de capacitación?, y al mismo tiempo ¿cómo estas resignificaciones han influenciado la elección de la oferta de capacitación por parte de los docentes?

## **b. Caracterización de las políticas recientes**

Los trabajos que presentamos hasta ahora aportan elementos para el análisis de implicancias de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 sobre la formación continua en la Argentina, los textos que a continuación se presentan amplían el panorama en especial respecto a los modelos de formación en vinculación con el lugar que le asignan a los docentes, y consideran la evolución de las políticas hasta el 2006

El texto de Silvia Finocchio y Martín Legarralde “Modelos de formación continua en América Latina” publicado en septiembre del 2006, ofrece una mirada panorámica sobre las políticas de formación continua en algunos países latinoamericanos, establece algunas coordenadas útiles para el análisis que aquí se plantea.

Advierte que en la región las reformas educativas tuvieron orientaciones similares, aunque estuvieron atravesadas por culturas políticas, institucionales e históricas específicas lo que arroja como resultado configuraciones diferentes en las reformas de cada país.

El texto ordena y profundiza el análisis en cuatro puntos 1) **los actores** de la formación continua, 2) la agenda de temas y contenidos, 3) los dispositivos y estrategias de formación

continua, 4) las relaciones que presenta la política educativa con otras políticas de capacitación. Es importante marcar que este texto establece una perspectiva de la evolución de las políticas hasta el año 2006, lo que resulta significativo para el periodo que abordamos.

El trabajo de Silvia Finocchio “La Formación de Maestros Mexicanos en Calave ProNAP (1996 2006) publicado en septiembre del 2006, pone el acento en dos temas que son relevantes para mi trabajo; a) la atención y participación de los diversos actores de la formación continua como actores y no exclusivamente como destinatarios de estas actividades, y b) La tematización de la formación continua. En este punto creo es importante retomar para esta tesis los interrogantes sobre: ¿Quiénes definen los temas? ¿Cuál es el grado de participación de las escuelas y los docentes? ¿Cuál es la amplitud de las temáticas abordadas? ¿se observa un procesos de ampliación y diversificación de temas?

De acuerdo a Legarralde y Finocchio a las instituciones oferentes en la Argentina: las universidades y los IFD han sido reconocidos como los miembros naturales de la RFDADC. Pero no son los únicos. En la década del noventa las organizaciones sindicales estuvieron presentes como actores formadores, también se abrieron espacios para la presencia de actores del sector privado en particular editoriales, fundaciones, empresas y organismos no gubernamentales.

También los organismos internacionales tomaron parte en la constitución de los sistemas de formación continua, ya sea como financiadores: estableciendo estándares, criterios de planeamiento y evaluación, o como oferentes directos, por lo general en acciones focalizadas (formación continua a funcionarios del sistema educativo, capacitaciones a supervisores o directivos, etc.)

Respecto a **la agenda de formación** la reforma de los noventa se organizó en cursos para los distintos niveles, lo que incluía el nivel Polimodal (hoy secundaria) que abordaban temáticas genéricas del curriculum de educación física, además de cursos con las características del sujeto de aprendizaje, la gestión institucional y la formación docente. A su vez los cursos sobre las áreas curriculares combinaban dos temáticas asociadas pero no necesariamente coincidentes la actualización disciplinar y a actualización didáctica.

Después de la implementación de la reforma del noventa existen acciones que marcan una apertura en la nueva agenda de la formación continua, empezando a considerar la voz de los docentes. En este sentido Finocchio y Legarralde (2006) expresan que: *“se ha iniciado un movimiento y reconocimiento de buenas prácticas y experiencias educativas lo que ha dado lugar a una agenda más horizontal en la que los contenidos de la formación continua han sido reorientados para el intercambio de experiencias”* (2006: 20).

A partir de esto se plantean interrogantes que revisten interés para ser retomados en este trabajo sobre ¿cuáles son los agentes más idóneos para llevar adelante las acciones de formación permanente? y ¿en qué medida los distintos públicos y las distintas temáticas deben ser atendidas por los oferentes?

## **2. El problema de investigación**

Considerar la valoración personal de los docentes que elijen opciones de capacitación implica pensar influencia de distintos aspectos: la estructura de la política de capacitación provincial, el valor del puntaje, los costos, la regulación de la carrera docente, el contenido y la metodología de la propuestas elegidas, el momento del ciclo vital de las personas. Estos aspectos parecen influir de manera interdependiente en la elección.

De la interdependencia de estos aspectos se deriva que la elección individual de opciones de capacitación, no se encontraría solo asociada a los contenidos que se vinculan con la práctica y con la incidencia que el puntaje tiene para la carrera docente, sino que estarían involucrados varios elementos vinculados con las características y la situación de quien elige. Desde esta perspectiva cobran peso en el análisis de la elección: el momento particular de la carrera docente, la biografía del docente, las características de su formación inicial, las particularidades de su socialización laboral y a las características actuales del marco que plantea la política pública de capacitación de donde se elige.

Así en la valoración individual de los contenidos inciden aspectos epistemológicos asociados al curriculum de la formación inicial (universitaria o no universitaria); y aspectos

del ciclo vital de los profesores que pueden estar vinculados a la antigüedad y el tipo de tarea dentro de la carrera docente.

Durante el periodo seleccionado (2007, 2008 y 2009) estos aspectos que parecen incidir de manera interdependiente, estarían interactuando con los cambios que a partir del 2008, se sucedieron en la valoración de puntaje que el estado provincial le asigna la oferta pública generada por otros oferentes. También se relacionaría con las variantes metodológicas de la oferta asociadas a la expansión de la educación superior, que en nuestro país resultó del crecimiento de las carreras de posgrado a partir de los años noventa, lo que implica también pensar el peso que adquiere la acreditación en la valoración del oferente al momento de la elección.

Así las preguntas que orientan este trabajo son: ¿cuáles son los aspectos que inciden en la elección? ¿Qué lugar ocupan los docentes dentro de las acciones de capacitación? Y ¿Qué sentido/s tiene una acción de capacitación para quien la realiza?

Como objetivo general se plantea:

- Analizar los factores que inciden en la elección de la oferta de capacitación estatal y/o privada, que realizan los docentes del área educación física pertenecientes al sector estatal, que se desempeñan en escuelas medias del distrito de La Plata.

En tanto objetivos específicos:

- Analizar la incidencia de la normativa sobre la carrera docente y el trabajo docente, en la elección de la oferta de capacitación pública o privada, en los docentes del área educación física pertenecientes al sector público de la educación secundaria del distrito de La Plata, durante los años 2007, 2008 y 2009.

- Analizar las características de la estructura de capacitación provincial y su incidencia en la valoración del oferente. Considerar la interacción entre: el puntaje, la cultura escolar y la acreditación del oferente, en la elección de la oferta de capacitación que realizan los

docentes del área educación física pertenecientes al sector público que se desempeñan en escuelas secundarias del distrito de La Plata, durante el 2007, 2008 y 2009.

-Analizar la incidencia de la expansión y el desarrollo del mercado de educación superior en la década de 1990 y su incidencia en la elección de la oferta de capacitación de los docentes del área educación física pertenecientes al sector público que se desempeñan en escuelas secundarias del distrito de La Plata, durante los años 2007, 2008 y 2009.

-Analizar la incidencia del curriculum de formación inicial (universitaria o no universitaria) en la elección de la oferta de capacitación que realizan los docentes del área educación física pertenecientes al sector público que se desempeñan en escuelas secundarias del distrito de La Plata, durante el 2007, 2008 y 2009.

- Analizar la incidencia de la antigüedad docente y el ciclo vital en la elección de la oferta de capacitación que realizan los docentes del área educación física pertenecientes al sector público que se desempeñan en escuelas secundarias del distrito de La Plata, durante los años 2007, 2008 y 2009.

- Analizar la incidencia de la cultura escolar en la elección de la oferta de capacitación pública o privada, en los docentes del área educación física pertenecientes al sector público de escuela media del distrito de La Plata, durante los años 2007, 2008 y 2009.

- Comprender los factores que inciden en la **elección de la oferta de capacitación** pública y privada, en los docentes de la escuela media en el distrito de La Plata en el marco de coexistencia de distintos tipos de ofertas de capacitación, durante los años 2007, 2008 y 2009.

### **3. Marco teórico**

La intención es abordar la elección de la capacitación desde la particularidad de los actores, considerando la incidencia de sus contextos, y la interacción con la cultura escolar en la que conviven y crean y desde la cual eligen o no opciones de capacitación. Para esto considero la perspectiva del saber docente y su desarrollo profesional que plantea Tardif (2004), en

interacción con los aportes de Charlot (2000) sobre la relación de los sujetos con el saber, considero la implicancia de los sistemas de sentido que se construyen desde las características y la situación de quien elige. Para esto retomo el concepto de habitus de Bourdieu desde los aportes de Curcuff (2005) y Lahire (2006).

Quiero aclarar que en un primer momento había considerado el abordaje desde la perspectiva del análisis de las políticas públicas a partir de autores como Aguilar Villanueva (1993), Majone G. (1997), Meny, Y. y Thoenig, J. C. (1992), Ball S., (1989) y Mainardes J. (2006), aunque luego los desconsideré por cuestiones de factibilidad, por lo difícil que es acceder a datos sistematizados que refieran a la oferta de capacitación. Algo valioso de la perspectiva de análisis que aportan estos autores al tratamiento de mi tema, es que me permiten incluir la parte de la teoría del ciclo de análisis de las políticas públicas, que analiza la reinterpretación del sentido de las acciones de capacitación por parte de los docentes, lo cual constituye algo que Ball (1986) y Mainardes (2006) retoman.

#### **4. La estrategia metodológica**

Si bien el proyecto se centra en el estudio de casos con entrevistas en profundidad a los docentes, se basará en una estrategia metodológica múltiple que combinará diversas estrategias de indagación:

##### **Técnicas de indagación y unidades de análisis**

-Para acceder a *información sobre la estructura de la política de capacitación*, es necesario realizar un trabajo con *análisis de documentos*, que en su mayoría proceden de la Dirección de Capacitación de la Provincia de Buenos Aires. Estos documentos tienen una fuerte vinculación con el marco regulatorio de la carrera docente en lo que respecta a la normativa de formación docente, por lo cual el trabajo con el Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires se hace necesario.

Aquí también realicé *entrevistas* a personas referentes de la capacitación en el distrito.

*-Para contextualizar al grupo de docentes de educación física* de la escuela media del sector público del distrito de La Plata, pretendo hacer una búsqueda de datos estadísticos en el censo docente del 2004, con la intención de precisar la cantidad de docentes que hay en el distrito, la edad, el nivel de formación, pero todavía no pude encontrar el dato preciso de ¿cuántos docentes de educación física había y hay trabajando en la escuela media en el distrito? La dificultad de encontrar respuesta a este interrogante tiene que ver con que las escuelas remiten información de las horas de educación física que la provincia financia, pero ¿Cómo están distribuidas las horas? Y ¿Quién está a cargo? (Ese parece ser un dato secundario).

*- Para acceder a información que me permita comprender los procesos internos vinculados a la elección de la oferta de capacitación*, pretendo llevar adelante entrevistas en este aspecto me interesa señalar:

**a) El valor de las entrevistas a los referentes de la capacitación provincial para la construcción del guión las entrevistas a los docentes.**

**b) Los criterios utilizados para seleccionar la cantidad de docentes a entrevistar**, sobre este punto considero dos criterios:

**I.b – La antigüedad docente**, con la que voy a intentar establecer una relativa correspondencia con los datos que aportan las investigaciones del ciclo vital de los profesores Stikes las cuales distinguen distintos periodos de cumplimiento no obligatorio, de acuerdo a esto considero tres periodos de cortes:

**Primer periodo de ingreso al trabajo docente:** abarca los primeros años de trabajo desde el ingreso a las instituciones hasta los 5 años de antigüedad, está asociado a las estrategias de supervivencia (Marcelo García 1995) para acceder al puesto de trabajo y generar estrategias que le permitan afianzarse en el mismo, en un proceso que implica interiorizarse sobre la regulación de la carrera docente. Respecto al trabajo docente este periodo coincide con lo que algunos autores denominan ““shock de la realidad” que hace referencia al colapso de los ideales misioneros elaborados durante la etapa de formación de profesorado con la cruda y dura realidad de la vida cotidiana en clase” (Veenman 1988)” (Serra 2004; 61).

Comprende de los 23 a los 28 años de edad es una etapa de exploración de las posibilidades de la vida adulta e inicio de una estructura estable de vida. Durante este periodo los problemas de disciplina son los que más preocupan a los profesores debido a la ausencia de autoridad, la otra preocupación está centrada en el dominio de los contenidos. Además es la etapa de inicio en la socialización profesional lo que incluye el la interacción con los colegas y el reconocimiento de las dinámica de las instituciones (Marcelo García 1995).

**Segundo periodo, periodo estabilización y reconocimiento de perspectivas:** abarca desde los 5 hasta los 20 años de antigüedad, en este periodo los aspectos referentes al acceso y permanencia en el cargo estarían resueltos, el docente conoce las reglas burocráticas de sistema y tiene referencias más claras sobre las características de los distintos espacios de trabajo, así al conocer las formas de movilidad laboral puede acceder a los puestos de trabajo frente a alumnos o no, que el elige. Hay un mayor conocimiento del oficio que le permiten acomodarse y anticipar muchas situaciones que probablemente le sucedan en su hacer diario.

De acuerdo con las investigaciones del ciclo vital de los profesores, pueden distinguirse dos fases dentro de este periodo:

a) Fase de transición: comprendida entre los 28 y 33 años de edad, aquí se diferencian dos grupos, los que buscan estabilizarse en el puesto de trabajo y los que están interesados en la búsqueda de un nuevo empleo. En esta fase los profesores están interesados en la enseñanza y el dominio del contenido (Marcelo García 1995).

b) Fase de afianzamiento: abarca de los 30 a los 40 años de edad, es un periodo de gran capacidad física e intelectual, lo que significa energía, implicación, ambición y confianza en sí mismos, es una fase de estabilización y normalización en la cual los profesores tratan de ser más competentes y a veces procuran la promoción (Marcelo García 1995).

**Tercer periodo, periodo de posible cambio de funciones:** abarca de los 20 años de antigüedad en adelante, aquí habría dos grupos de docentes, aquellos que se encuentran a gusto trabajando frente a alumnos, y un grupo importante, formado por quienes están cansados de trabajar a cargo de grupos e intentan pasar a otra función dentro del sistema educativo. Este dato surge de las entrevista a la encargada de gestionar capacitación en

Suteba, que manifestó que es común que los docentes de educación física con más de 20 años de antigüedad demande capacitaciones para acceder a los concursos que los habilitan a cumplir otras funciones (ej cargos directivos, secretarios).

**II.b –La Formación inicial de profesorado:** aquí se distinguen dos tipos de formación la universitaria y la superior no universitaria, atendiendo al curriculum de las mismas y al reconocimiento que poseen.

**Formación universitaria:** aquí el curriculum tiene una fuerte presencia de contenidos humanísticos asociados a la formación pedagógica. La trayectoria formativa de quienes realizaron su formación inicial allí, podría condicionar su valoración respecto al origen de los oferentes disponibles.

**Formación superior no universitaria:** aquí el curriculum tiene una fuerte presencia de contenidos asociados a la práctica del deporte y a la medicina. La trayectoria formativa de quienes realizaron su formación inicial allí, podría condicionar su valoración respecto al origen de los oferentes disponibles.

**Cuadro de técnicas y componentes de investigación:**

<i>Técnicas de indagación</i>	<i>Componentes de la estructura de capacitación</i>		<i>Componentes de los procesos internos vinculados a la elección</i>	
	<i>Unidad de análisis</i>	<i>Cantidad</i>	<i>Unidad de análisis</i>	<i>Cantidad</i>
<b><i>Relevamiento de datos secundarios</i></b>	Normativa del sistema de capacitación provincial	Recopilación de la normativa provincial referente a la	Curriculum de la formación inicial universitaria y no universitaria	4 curriculum de distintos periodos que concuerden con los lugares de formación de los

		estructura de capacitación		docentes seleccionados
		Estatuto del docente		
	Datos estadísticos referentes a los destinatarios de la capacitación	Censo Nacional Docente 2004 (DINIECE)		
<b><i>Entrevistas semiestructuradas</i></b>	Referentes de la capacitación en la provincia	4 entrevistas	Entrevistas a los docentes	6 entrevistas (como mínimo)

### **Bibliografía:**

Aguilar Villanueva, L. (comp.) (1993) La implementación de las políticas. Porrúa, México.

Aguilar Villanueva, L. (comp.) (1993) Problemas públicos y agenda de gobierno. Porrúa, México.

Arroyo L. (2001) “Los sindicatos docentes en América latina entre la lógica laboral y la lógica profesional”, en revista Iberoamericana de Educación- OEI, N° 25 Enero-abril.

Ball S., (1989) La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Paidós, Barcelona.

Bañón, R. y Carrillo, E. (comp.) (1997) La nueva administración pública. Alianza Universidad, Madrid.

Charlot, B. (2000) Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Artes Médicas Sul. Porto Alegre.

Corcuff, P. (2005) “Lo colectivo en el desafío de lo singular: partiendo del habitus” en: Lahire, Bernard (dir.) El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Argentina.

Davini, M.C., (1995), La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Paidós, Bs.As.

Devalle Rendo (1997) La capacitación docente. Otro bien de consumo. En Revista Novedades Educativas N° 76, Buenos Aires.

Diker, G., Terigi, F., (1997), La formación de maestros y profesores: hoja de ruta, Paidós, Bs. As.

Finocchio S. Legarralde M. (2006) Modelos de formación en América Latina. Centro de Estudios en Políticas Públicas.

Finocchio S. (2006) La formamación de maestros mexicanos en clave ProNap (1996 2006) Centro de Estudios en Políticas Públicas.

Fedlfeber M. (2004) Tesis: Profesionalización docente y reforma educativa en Argentina. FLACSO

Garcia Marcelo (1995) Formação de Professores- Para uma mudança educativa. Porto Editora. Portugal.

Ibernón, F., (1994) La formación y el desarrollo profesional de profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Biblioteca de aula. Editorial Graó, Barcelona.

IIPE - Bs. As, (2000), Los docentes y los desafíos de la profesionalización, Informe Final.

Imen P. (2006) “Trabajo docente debates sobre la autonomía laboral y la democratización de la cultura” en Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos? Myriam Fedlfeber y Dalila Andrade Oliveira (comps.). Noveduc. Buenos Aires

Lahire, Bernard A cultura dos indivíduos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_ Lógicas prácticas : el « hacer y el « decir sobre el hacer ». En: Lahire, Bernard El espíritu sociológico. Buenos Aires: Manantial, 2006.

Mainardes J. (2006) Abordagem do ciclo de políticas uma contribuição para una análise de políticas educacionais, en Educ. Soc. vol.27 no.94 Campinas Jan./Apr.

Majone, G. (1997) Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas. Fondo de Cultura Económica, México.

Meny, Y. y Thoenig, J. C. (1992) Las políticas públicas. Ariel, Barcelona.

Poliak, N. (2004): “Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada”, en: Tiramonti, G. La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Ed Manantial, Buenos Aires.

Popkewitz, T., (1994), Sociología política de las reformas educativas, Fundación Paideia/Ediciones Morata, Madrid.

Serra J. C. (2004) El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional. Miño y Davila. Buenos Aires.

Rockwell E. (2009) Cap II Reflexiones sobre el trabajo etnográfico, en La experiencia etnográfica, Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Editorial Paidós

Tardif, M. (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional, Madrid, Narcea.

Ziegler S. (2001) Tesis: De las políticas curriculares a las resignificaciones de los docentes FLACSO.