

Condiciones y regulaciones del puesto de trabajo docente al interior del Plan FinEs

Daniela Gimenez¹ y María Albertina Inda²

Introducción

En este escrito nos proponemos demostrar las formas de regulación del trabajo docente y sus implicancias dentro de la política educativa del Plan de finalización de estudios primarios y secundarios (FinEs), como propuesta de política educativa actual para la provincia de Buenos Aires. La importancia de abordar esta temática radica en pensar y problematizar las condiciones y regulaciones laborales y analizar las circunstancias e implicancias en la estructuración del puesto de trabajo al interior del Plan FinEs en tanto política educativa, más allá de la cuestión salarial y de las instancias formalmente establecidas, sus derechos y obligaciones como trabajador de la educación.

El Plan FinEs es una política impulsada por el Ministerio de Educación de la Nación desde el año 2008 con el propósito de ofrecer a los/as jóvenes y adultos mayores de 18 años un plan para finalizar sus estudios primarios y/o secundarios. Se encuentra vigente en todas las jurisdicciones y su implementación queda a cargo de las autoridades provinciales; dicho plan expresa la preocupación del gobierno nacional por fijar políticas educativas orientadas a recuperar la posibilidad de acceso, permanencia y promoción, así como la decisión de realizar acciones que promuevan la finalización de los estudios. En este sentido, el plan se enmarca en la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206, sancionada en el 2006, que tiene como finalidad garantizar la al-

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. danielamgimenez@yahoo.com.ar

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. albertinainda23@gmail.com

fabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de los/as destinatarios/as.

Si bien en este escrito nos remitiremos a la normativa que regula la implementación del Plan FinEs como fuente de análisis, nos parece pertinente aclarar que habiendo sido docentes del mismo, nuestra lectura se ajusta a la propia experiencia.

Plan FinEs y marco normativo

El Sistema Educativo Argentino en la última década ha venido desarrollando cambios, desde reformas curriculares, reformas a nivel legislativo e incorporación de nuevos programas, donde el Estado es el principal responsable y es el encargado de la regulación de los contenidos mínimos, la evaluación de los aprendizajes, la formación docente, la asignación de recursos y la definición de políticas curriculares. La mayoría de esas reformas definen como objetivos primordiales el mejoramiento de la calidad educativa y la búsqueda de mayor igualdad en el acceso, la permanencia y el egreso de los diferentes niveles educativos. Es en este marco que tiene lugar la organización e implementación del Plan FinEs, con una gestión conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación, los Ministerios de Educación de las distintas jurisdicciones y las organizaciones sindicales, empresas, organismos públicos, asociaciones civiles, entre otros, en tanto espacios de pertenencia o de trabajo del joven y adulto, considerando con ello que la alta diferenciación de esta población se enriquecerá de un trabajo intersectorial.

El Plan se implementó en dos etapas (Resolución 66/08):

- En una primera etapa, desarrollada en el año 2008, los destinatarios eran jóvenes y adultos que cursaron hasta el último año de la educación secundaria pero adeudan materias.
- Una segunda etapa se desarrolla entre los años 2009 y 2011, destinada a jóvenes y adultos que no iniciaron o no completaron su educación primaria y/o secundaria.

La elaboración de esta propuesta se asienta en un diagnóstico previo que expone por un lado la insuficiente cobertura y por el otro la cantidad de jóvenes

y adultos que no han completado los estudios primarios y/o secundarios. De este modo el Estado intenta dar respuesta a las elevadas expectativas y las demandas urgentes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad en el acceso a la educación; sin embargo el Plan, junto a otros como es el programa “Ellas hacen”, genera nuevas formas de empleo docente, quedando muy distante del empleo asalariado, protegido y estable del que podíamos hablar unas décadas atrás y se engendra una nueva forma de regulación del trabajo; más flexible, precario, ofreciendo contratos a corto plazo.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 reposiciona al Estado como garante del derecho social a la educación en términos de igualdad, equidad y gratuidad y fija como fines de la política educativa nacional, entre otros, una educación de calidad en condiciones de igualdad, garantizando la permanencia y egreso por los distintos niveles del sistema educativo y el Plan FinEs es una de las propuestas que se direcciona en ese sentido. Dicha ley reposiciona la Educación de Jóvenes y Adultos como una modalidad dentro del sistema orientada a garantizar la universalización del nivel de estudios secundarios, rompiendo la lógica compensatoria en que se ha desarrollado tradicionalmente (al dirigirse entonces a adolescentes, jóvenes y adultos educacionalmente marginados y pertenecientes a sectores sociales subordinados a los que se proponía “recuperar” del atraso escolar) así como ser una “oferta” incluida dentro de los llamados “régimenes especiales” orientada a brindar básicamente una formación laboral, tal lo dispuesto por la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 (art. 30). Es en ese cambio paradigmático que el Ministerio de Educación Nacional aprobó el Plan con el objetivo de que jóvenes y adultos que cursaron la educación secundaria y adeuden materias así como aquellos/as que nunca ingresaron logren finalizar los estudios obligatorios.

La actividad docente: encuadre

Siendo que nuestro trabajo se enfocará en conocer las implicancias del trabajo docente en el marco del plan FinEs, nos parece pertinente precisar desde dónde enmarcamos la actividad docente. Entendemos a la docencia como *una profesión*, que comprende la formación de los docentes, el control del proceso de enseñanza y las posibilidades de organización y también como *un trabajo* asalariado que supone el desarrollo de actividades socialmente útiles cuya definición expresa las relaciones de consenso y conflicto que tienen

lugar entre diferentes grupos sociales, por lo que no es independiente de las condiciones histórico políticas en las que se realiza. El proceso de profesionalización incluye a la formación, la carrera y la retribución económica pero se ha confundido con el proceso de estatización de la educación y de esta forma se confunden aspectos relativos a la titulación con competencias, habilidades, saberes y productividad asociada con las tareas a realizar.

A los fines del análisis es necesario definir la *regulación* del trabajo docente, que incluye las acciones para el ejercicio de la profesión en base a reglas y normas administradas por el Estado junto con otras instituciones como corporaciones y colegios profesionales. Esta regulación se hace presente en los requisitos de acceso a la profesión, en las incumbencias y competencias profesionales, en la dinámica propia de su ejercicio y en las remuneraciones. Las condiciones que regulan las prácticas de enseñanza son las que estructuran el puesto de trabajo. La estructura del *puesto de trabajo* alude al

conjunto de condiciones que regulan directamente las prácticas de la enseñanza de un maestro o de una maestra. Tales condiciones no son solo de índole socioeconómica en un sentido estricto o reducido –por ejemplo titulación y salario– sino todas aquellas que van configurando –no siempre de un modo explícito y regulado– las pautas del trabajo cotidiano en las escuelas (Martínez Bonafé, 1999: 82-83).

Referirnos al puesto de trabajo permite focalizar en las tareas específicas que todo docente realiza en un contexto espacio-temporal determinado alejándonos de posturas más cercanas al “ser” –los atributos y condiciones individuales– y al carácter “misional” que invisibilizan las responsabilidades de otros actores así como las condiciones técnicas y materiales en que se desarrolla su tarea. Desagregar el puesto de trabajo nos permite reconocer la *carga de trabajo*, siendo que históricamente parte de su trabajo está fuera de la jornada laboral formalmente reconocida (y remunerada); la *responsabilidad* en cuanto a las obligaciones prescriptas para cada puesto de trabajo así como en relación con la formación integral de los sujetos; por último, cabe destacar la *complejidad* de la tarea, en tanto se halla atravesada por múltiples variables y constricciones no siempre previsibles o manejables dentro del mismo campo educativo. En conjunto, estas categorías nos permitirán determinar las

condiciones del puesto de trabajo de un docente del Plan FinEs: el trabajo en soledad, la inestabilidad en el cargo, la rotación por las diferentes sedes, el pago a destiempo, los escasos recursos materiales y sus posibilidades de uso dificulta que puedan desarrollar escasas o nula trayectorias institucionalizadas y la construcción misma de una carrera docente.

Todo análisis del trabajo docente implica la construcción/reconstrucción histórica y social del rol, las disputas por la regulación y control del proceso de trabajo, así como los derechos y obligaciones en tanto trabajadores de la educación. Así hablar de las condiciones que estructuran el puesto de trabajo, nos lleva a atender las políticas que inciden sobre él, ya sea bajo la forma de legislaciones así como de otros textos administrativos como resoluciones de carácter nacional y jurisdiccional que regulan dicha estructura en el marco de un contexto histórico y político específico. En el caso particular de la docencia, son los agentes que ejecutan las políticas definidas por el Estado, despojándolos de la capacidad de crear y decidir otras alternativas o incluso de posicionarse críticamente frente a ellas.

El puesto de trabajo al interior del Plan FinEs

Las condiciones de admisión al Plan son explicitadas en el Anexo 3 de la Resolución 444/12:

La secretaría de Asuntos Docentes realizará la convocatoria ante la solicitud formal del Inspector de Educación de Adultos. La misma será abierta a todos los aspirantes que posean título habilitante para dictar las materias a las que se postula y estudiantes con el 50 % de materias aprobadas, debiendo adjuntar un Proyecto Pedagógico. Finalizada la inscripción, confeccionará los listados de aspirantes al “Plan Provincial de Finalización de estudios Obligatorios”, a partir de la adjudicación del correspondiente puntaje. Dicho Listado será remitido para intervención de la Jefatura Distrital correspondiente. Una vez agotados los listados mencionados, se recurrirá a Listados de Emergencia que serán elaborados en el marco de los lineamientos pautados por la normativa emanada de la Dirección de Educación de adultos (pp. 17).

Si bien el listado de aspirantes sin título habilitante es la última opción,

en la realidad hay un alto porcentaje de docentes en formación que eligen ejercer la docencia. En este sentido, el cuerpo docente "... como categoría social cada vez más heterogénea y que presenta crecientes grados de desigualdad [...] es señalado como responsable por el deterioro de la calidad educativa" (Feldfeber, 2007: 448). Los profesores del Plan no son una excepción: se los acusa de deteriorar la calidad de los aprendizajes. Muchas voces hacen una correlación entre la tenencia del título (profesional recibido) y la calidad de la enseñanza; así como también entre estudiar en un bachillerato de adultos, con mayor carga horaria y estudiar en alguna de estas sedes. El título *per se* no garantiza la calidad educativa, de hecho, ésta no puede definirse sin un parámetro de referencia y las condiciones en que se despliegan, pero sí podemos mencionar tres aspectos que la afectan (plasmados en la LEN): la ausencia de una renovación y actualización curricular (recordemos que los contenidos a enseñar para la modalidad adultos fueron dispuestos en el año 1995), la formación de los docentes, inicial y permanente, así como la disposición de los recursos materiales necesarios.

El Plan se desarrolla en diferentes sedes educativas: Escuelas de Educación Primaria de Adultos y Secundarias, Organismos del Estado, organizaciones gremiales, empresariales, universidades, ONG y agrupaciones varias, con condiciones de infraestructura dispares. Si bien en el Anexo 3 de la Resolución N° 444/12 se destaca que las sedes educativas deben reunir las condiciones necesarias para el desarrollo de las clases, esto no siempre es posible. De hecho, algunas de ellas no cuentan con espacio suficiente para la cantidad de alumnos/as y se encuentran en deficientes condiciones; en muchas ocasiones, estas condiciones de precarización comprometen a la enseñanza, en la medida que los/as docentes deben atender las situaciones de emergencia que surgen en las aulas, las diferentes demandas que tienen que responder y el tiempo disponible para llevarlas a cabo es escaso. Además, mientras que para los/as estudiantes conlleva cercanía e identidad territorial, para los/as docentes dificulta la identificación con cada sede particular, al permanecer mayoritariamente escaso tiempo en cada una.

Según la LEN la responsabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje recae sobre la institución educativa, con la posibilidad de una mejor articulación y trabajo conjunto entre los miembros del personal docente, aunque en el caso del Plan el interlocutor es el docente individual, quien debe asumir en su

propuesta pedagógica los lineamientos curriculares dispuestos por la jurisdicción (según lo dispuesto en la Resolución 6321/95) sin mayores referencias a un acompañamiento o apoyo técnico-pedagógico real. En este sentido, uno de los rasgos característicos del trabajo docente en el FinEs, es el individualismo, no hay un desarrollo de relaciones de trabajo cooperativas entre los docentes, destacando que no hay lugar físico en donde los/as profesores/as se encuentren y se plantean escasas instancias de reuniones, que no son obligatorias. Al respecto, Hargreaves distingue entre las *culturas de colaboración* y la *colegialidad artificial* en la comunidad escolar. Mientras las primeras

comprenden unas relaciones de trabajo entre profesores, que son de carácter social o relacionadas con la tarea, bastante espontáneas, informales y generalizadas. Suponen unas formas de liderazgo que apoyan y facilitan esa colaboración sobre la marcha, en vez de controlarla y restringirla [...] los resultados de la colegialidad artificial están más controlados y son más regulares y previsibles y, con frecuencia, se utilizan para implementar iniciativas en todo el sistema o los programas preferidos por el director. (Hargreaves, 1994: 61).

Se desprende que las condiciones para desarrollar una cultura de colaboración e identificación del colectivo entre los/as docentes del Plan son altamente negativas, dado que las condiciones de trabajo en relación con modalidad contractual, espacios, escaso tiempo, entre otras, obstaculizan su surgimiento y consolidación.

Los contratos de los/as profesores/as de este plan son cuatrimestrales, son designados en su cargo por un lapso de dieciocho semanas (dedicándose 16 al dictado de la asignatura y las dos restantes para instancias de recuperación) y en la mayoría de las localidades de la provincia de Buenos Aires se cobran a fin de cuatrimestre y no mes a mes. Además de ser un trabajo con contrato temporal, el personal docente es designado “provisional” en sus funciones, de manera que no goza de la estabilidad temporal de los/as docentes titulares pero tampoco en los hechos tiene las mismas condiciones estatutarias que los/as profesores/as provisionales que se desempeñan en otras modalidades dentro del mismo sistema educativo: el Estatuto del Docente establece su designación en caso de creación o desdoblamiento de grupos,

turnos o de establecimientos o bien por la ausencia de un titular (art. 107); asimismo, establece las condiciones que deben cumplirse en la designación del personal provisional (art. 108) así como su ingreso en la docencia por medio de concurso de títulos y antecedentes (art. 59). Esta forma de contratación temporaria puede entenderse como una flexibilidad que atenta a la permanencia en un empleo de carácter formal y estable siendo altamente vulnerable al estar supeditado a la demanda, más allá de establecido una cantidad mínima de estudiantes por grupo.

Es en el marco de las transformaciones ocurridas fundamentalmente en la última década del siglo XX que el empleo asalariado (estable, a largo plazo, con seguro social) entra en crisis; la salida de la condición salarial conlleva a la precarización de las relaciones de empleo y el trabajo docente no será una excepción. Al respecto Duarte señala que

Los trabajadores tienen que lanzarse al mercado por cuenta propia, tratando de construir su carrera de trabajo en trabajo, mostrándose siempre ‘pro-activos’ e invirtiendo en su empleabilidad, es decir, deben adaptarse a un entorno altamente competitivo, caracterizado por la inseguridad, menor acceso a derechos y beneficios y peores remuneraciones. (Duarte, 2012: 141)

El rol del Estado definido en la década del los ’90,

implica modificaciones no sólo en sus funciones sino también en tanto fuente de empleo. En el diseño histórico del sistema educativo, su democratización se ligaba directamente con su creciente expansión y, por lo tanto, requería el incremento del número de empleados/docentes para atender a los nuevos incluidos/alumnos. Hoy, a la vez que se plantea la extensión de la obligatoriedad escolar, hay un fuerte ajuste del gasto público. ¿Cómo repercute este ajuste en el empleo docente? La docencia entra en la categoría de empleo público en tanto se trata de contratos en relación de dependencia con el Estado, sea éste nacional, provincial o municipal, remunerados bajo la modalidad salarial... (Birgin, 1999: 69)

Otro rasgo ligado a la precarización es la intensificación del trabajo, esto es un aumento de la jornada laboral por la incorporación de funciones

y responsabilidades asumidas a fin de dar respuesta a demandas y exigencias del contexto (comunidad escolar, sociedad, administración central) (Oliveira, 2006). Esto puede reconocerse en el “Certificado de compromiso” que deben cumplir los/as profesores/as del Plan; entre las actividades que se mencionan se destacan: el seguimiento de la trayectoria de cada alumno/a así como la averiguación de los causantes de su inasistencia, sin contar con mayor acompañamiento y asesoría, y la responsabilización del sostenimiento de la matrícula (responsabilidad que comparte con los delegados de curso y los referentes de sede), al ser quienes deben idear estrategias orientadas a su captación y mantenimiento y evitar de este modo la fusión de cursos y con ello la consecuente pérdida de puestos de trabajo, lo que da cuenta del alto grado de precariedad laboral pero también –y retomando lo antes expuesto– la centralidad de la persona del trabajador, ya sea que derive de sus propias cualidades personales o de sus experiencias laborales previas, cualidades y competencias que exceden la formación inicial recibida:

El éxito o fracaso de su “función” tiende a verse como producto de una personalidad. No es que hayan desaparecido las normas que enmarcan su trabajo en el contexto de una organización todavía burocrática (o de burocracia degradada), sino que las nuevas condiciones les obligan a definir su oficio como una realización habilidosa, como una experiencia, como una construcción individual realizada a partir de elementos sueltos y hasta contradictorios: cumplimiento del programa, respeto a un marco formativo, preocupación por la persona del aprendiz, respeto por su identidad, particularidad y autonomía, búsqueda de rendimientos, realización de la justicia etc. (Tenti Fanfani, 2007: 346).

Hicimos mención anteriormente al carácter profesional de la docencia. El sentido dado a la profesión no ha sido constante sino que se ha reconfigurado en el tiempo en relación con influencias y presiones que diversos actores y el contexto espacial y temporal imponen. Tradicionalmente, toda profesión se define sobre la formación y el título habilitante como características centrales pero que, con la reestructuración del Estado en la década del '90, dio lugar a una “renovación” del modelo de organización burocrático. Así, mientras ese modelo ubica los mecanismos de control en las reglas y órdenes que

los agentes deben cumplir, el nuevo modelo post-burocrático ubica dichos mecanismos en los individuos mismos, en su implicación/compromiso total en el proceso de trabajo:

En este modelo emergente típico de las organizaciones productivas más dinámicas del capitalismo actual, los agentes deben hacer uso de toda una serie de competencias que van más allá de la simple aplicación de técnicas. Tienen que usar la creatividad, tienen que comprometer su persona en la producción. La personalidad (la ética, la confianza, el entusiasmo, la creatividad etc.) se convierte en una cualidad productiva. El tiempo de la vida se confunde con el tiempo de la producción. (Tenti Fanfani, 2007: 344-345)

El Plan es un ejemplo de regulación post-burocrática que se dirige a “los docentes como individuos libres, que construyen su propia carrera y destino profesional [...] a diferencia de los modos de regulación típicamente burocráticos que apelaban al docente como categoría social homogénea” (Feldfeber, 2007: 446). Justamente es con la reforma educativa en la década del '90 que se hizo hincapié en el desarrollo de la capacidad profesional de los docentes, lo cual impuso nuevas responsabilidades y actividades además de las áulicas (reuniones, preparación de clases) sin que ello implique una reestructuración de las condiciones de remuneración que, en el caso de los/as profesores/as, sigue siendo en relación con hora/clase; se desconoció y se sigue desconociendo la implicación física, mental y afectiva que importa el puesto de trabajo que se realiza: la utilización de la voz, la escucha y la mirada en la comunicación con los estudiantes; los procesos mentales que se despliegan antes, durante y después de la intervención áulica que involucran interacciones con otros sujetos e información así como el vínculo que se establece entre ellos/as.

A lo largo de este escrito hicimos referencia al sujeto en condición de enseñante, en una trama compleja conformada por su rol como trabajador/a, como intelectual y como agente público, tres dimensiones que adquieren especificidad como rasgos identitarios alrededor de la tarea central de la enseñanza y en las que el conocimiento juega un papel central. Si se asume que los/as docentes son trabajadores/as intelectuales y trabajadores/as de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir

de su propia práctica, se requieren políticas que promuevan instancias específicas de formación permanente y desarrollo profesional, instancias específicas de formación en la producción y sistematización de saberes docentes, así como instancias de intercambio, reflexión, socialización y difusión que legitime y consolide dichos saberes, promoviéndolas desde la misma formación inicial.

Si bien no están dadas todas estas instancias y muchas de ellas tienen un desarrollo incipiente, la condición de trabajador/a tal como se desarrolla dentro del Plan aparece estrechamente relacionada con el tipo de trabajo que desempeñan los/as docentes y se encuentra atravesada por múltiples regulaciones centradas fuertemente en las condiciones laborales así como en las responsabilidades individuales en relación con la tarea de enseñar desestimando la complejidad del puesto de trabajo docente y el reconocimiento de su condición intrínseca de productor de conocimiento.

Bibliografía

- AA.VV. (2014) Reconociendo nuestro trabajo docente: Un diálogo necesario entre teorías y prácticas. *IIPMV-CTERA. Serie Formación y Trabajo Docente*. Recuperado de http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2014-ComiteMixto/Modulo1/Gonzalez_Hector-Transformar_el_trabajo_docente.pdf
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Duarte, A. (2012). Apropriación de las nociones de precarización e intensificación en el estudio del trabajo docente. En D. Oliveira, M. Feldfeber, & R. Garnelo (Comp.) *Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento* (pp. 137-157). Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Revista Educação & Sociedade*, 28(99). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a08v2899.pdf>
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ivanier, A., Jaimovich, A., Migliavacca, A., Pasmanik, Y. & Saforcada, M.

- F. (2004). ¿Qué regulan los Estatutos Docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa. *Cuaderno de Trabajo N° 46 - Departamento de Educación*. Ciudad de Buenos Aires.
- Marano, M. G. (2015). CLASE 1. El trabajo docente y los vínculos con el conocimiento. Notas para las políticas de formación docente [Seminario Políticas de formación docente y los vínculos con el conocimiento. Maestría en Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Oliveira, D. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En M. Feldfeber & D. Oliveira (Comp.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: NOVEDUC.
- Saforcada, F., Migliavacca, A. & Jaimovich, A. (2006). Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los '90. En M. Feldfeber & D. Oliveira (Comp.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: NOVEDUC.
- Sinisi, L.; Montesinos, M. P., Schoo, S. (2010). *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. 1a ed. - Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96233/serie-en-debate-7.pdf?sequence=1>
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Revista Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>

Documentos

Consejo Federal de Educación, Resolución N° 22/07.

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 66/08. Anexos I y II.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 3520/10. Anexo único.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 444/12. Anexos I y III.

Ministerio de Educación de la Nación, Resolución N° 917/08.

Ley N° 10.579, Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires, 1987.

Ley 24.195, Ley Federal de Educación, 1993.

Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional, 2006.

Sitios consultados

<http://fines.educacion.gov.ar/>

<http://www.fines2.com.ar/>