



*V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



## LOS 90 Y LAS POLÍTICAS DE ACREDITACIÓN DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Elba E. Alcaraz

Ma. Nuri García

Diego Madoery

### **Los 90 y las Políticas de Acreditación de los Institutos de Formación Docente**

Hablar de acreditación y particularmente del proceso de acreditación de los IFD, como política específica y original de la década de los noventa tiene desde nuestra perspectiva una estrecha vinculación con dos cuestiones que, asociadas, se incorporan al cuerpo normativo con que el país regulará su Sistema Educativo: la evaluación y la calidad.

Analizar y reflexionar sobre este proceso requiere que intentemos un camino espiralado, de aproximación: a) el tema evaluación en la agenda educativa internacional, b) evaluación y calidad en la normativa nacional c) las decisiones en relación con el proceso de acreditación y d) algunas consecuencias y perspectivas del mismo.

#### **a) El Tema en la agenda internacional**

Tiana Ferrer (1994) asocia la década de los 60 en los EEUU con el inicio de una primera etapa en que la evaluación se convierte en una disciplina y desarrolla una práctica profesional. Simultáneamente aparecen en Europa los primeros intentos de

estudios internacionales de evaluación educativa. La O.C.D.E. (Organización para el Desarrollo y Cooperación Económica) inicia también el desarrollo de indicadores; sin embargo, estos inicios no fueron auspiciosos. Fue necesario que pasaran dos décadas; en los 80 pone en marcha el proyecto INES (Indicadores internacionales de educación) que ahora sí tiene eco en todos los países desarrollados. Su origen en una organización como ésta, de carácter económico, marcará un sentido particular en el tipo de evaluación implementada.

Cabe mencionar que en la década de los 70 la preocupación por la evaluación se orientó más hacia aspectos cualitativos ( superando el tecnicismo desarrollista de los test), pero al mismo tiempo estudios de esa década plantean el carácter reproductor del sistema educativo a partir de los resultados obtenidos por los alumnos.

### **(La instrucción escolar en la América Capitalista)**

Particularmente en los 90, diversos países de América y Europa, instalan planes sistemáticos de evaluación ( o renuevan los existentes) Reino Unido, Francia, España, México, Chile, Argentina, Rep. Dominicana. La UNESCO, la Unión Europea, la OEI , la O.C.D.E. implementan proyectos concretos. ( Ej. Proyecto Pisa)

Pueden señalarse cambios en relación a la comprensión de la evaluación, propios de la última década:

- Cambio conceptual; la evaluación no puede estar libre de valores
- Cambios metodológicos, integración de aspectos cuantitativos y cualitativos
- Mayor énfasis en la concepción “iluminativa” y el carácter político de la evaluación
- Inclusión de la evaluación como mecanismo de gestión de los sistemas educativos

En este marco se intentará ubicar la evaluación en el proceso de reforma de la década pasada.

### **b) Evaluación y calidad en la normativa nacional**

La década de los 90 fue la que instaló a la Evaluación como una problemática de la agenda y una estrategia política específica en el Sistema Educativo Nacional. La misma tiene su contexto en el proceso de reforma que se inicia con la **LFE**, que modifica la estructura de gobierno y administración del sistema, la organización de niveles, el currículo (en el sentido de qué enseñar), la formación del profesorado e institucionaliza el Sistema Nacional de Evaluación.

El marco normativo de la transformación del Sistema lo prevé específicamente; en la **LFE** Título 9 , **De la calidad de la educación y su evaluación**, se expresa: El Ministerio de la Nación, las provincias y la Ciudad de Bs.As.” deberán garantizar la calidad mediante la evaluación permanente, controlando su adecuación a lo establecido en esta Ley, a las necesidades de la comunidad, a la política educativa nacional, de las provincias...y a la concertadas en el seno del CFCyE” **(48)** “la evaluación de la calidad del sistema educativo verificará la adecuación del contenidos curriculares (...) así como el nivel de aprendizaje de los alumnos/as y la calidad de la formación docente” **(49)** y “Las autoridades educativas de las provincia y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires evaluarán periódicamente la calidad y el funcionamiento del sistema “ **(50)**

En la **LES**

**Art. 15 (SNU) De la responsabilidad jurisdiccional** “Desarrollar modalidades regulares y sistemáticas de evaluación institucional con arreglo al art. 25.”

**Art. 25** “ El CFCy E acordará la adopción de criterios y bases comunes para la evaluación de las instituciones de la ESNU, en particular aquellas que ofrezcan títulos en actividades reguladas por el Estado... la evaluación de la calidad de la formación docente se realizarán conforme los art. 48 y 49 de LFE

**Art. 39** “las carreras de postgrado deberán ser acreditadas por la CONEAU o entidades privadas”...

Titulo 3 **Evaluación y acreditación**. Art.44 al 47. Articula evaluación externa y autoevaluación. Crea la CONEAU y prevé que pueden generarse entidades privadas

De esta ligera recorrida pueden realizarse algunas inferencias:

- La evaluación aparece como una **regulación del Sistema**, juicio basado en información sistemática sobre el funcionamiento de aspectos considerados claves, en este caso: el cumplimiento de la ley y las políticas educativas, lo acordado en el CFCy E, la calidad de los contenidos y el nivel de aprendizaje de los alumnos y la calidad de la formación docente. En este sentido la evaluación se establece como un **mecanismo de control** por parte del Estado y, al mismo tiempo de **rendición de cuentas** a la sociedad sobre el uso que se hace de los recursos
- El énfasis de los 90 en la calidad y evaluación de la educación aparece en el contexto de tres tipos de cuestiones: 1) las **demandas que la sociedad y la economía** proyectan sobre los sistemas escolares (requerimientos de la sociedad del conocimiento, de la globalización), 2) **las crisis económicas** que han afectado la capacidad de dar respuestas adecuadas a la múltiples de necesidades de la sociedad, y que se materializa en la **caída del Estado de Bienestar** 3) esta rendición de cuentas se funda en una **falta de confianza en la capacidad del Estado** para resolver las necesidades de su población, lo que implica un cambio cultural significativo ( cfr. Pedró y Puig. **Las reformas educativas**). Una vuelta más de tuerca sobre estas cuestiones se puede ver en Tenti Fanfani (2002) cuando refiere a este **cambio cultural** que efecta particularmente lo Educativo. Al referirse a la instalación de los Sistemas de Evaluación en Latinoamérica sostiene que la sociedad o al menos algunos de sus actores poderosos desconfían de lo que hace la escuela, se da por sentado que no existe una correspondencia entre lo que el alumno sabe y los certificados o títulos que otorga el sistema educativo. Pero esto es más grave aún, dentro del mismo sistema educativo también se desconfía de lo que certifica el anterior (caso de las Pruebas Nacionales, de los diferentes sistemas de ingreso que implementan las Universidades, de los Cursos de Nivelación de los Institutos de Formación Docente, etc.)
- Esta necesidad de **mecanismos de control** tiene su correlato también en los procesos de mayor **autonomía** que la propia reforma implementa, (por ejemplo la propuesta de un tercer nivel de concreción curricular en las instituciones formadoras de docentes, que hace que hoy el pasaje de alumnos entre un establecimiento y otro tenga no pocas dificultades)
- Esta lógica de la rendición de cuentas, tiene su fundamento en la perspectiva administrativista de los Estados. La tarea del mismo es distribuir los recursos humanos, materiales y económicos y el rendir cuentas sería el modo de explicar la política por los logros alcanzados. Esta es la lógica de la eficacia que se instaló en el auge economicista de los noventa y que incidió en las decisiones que se toman sobre evaluación y en su institucionalización.

### Las decisiones sobre la evaluación :

Las decisiones políticas implementadas en relación con la evaluación tuvieron dos objetos diferentes: a) la determinación del nivel de apropiación de contenidos (de diferentes tipos) por parte de los alumnos en el año de finalización de cada ciclo de la escolaridad. Y b) las instituciones educativas de nivel superior ( las Universidades y las IFDs)

Sobre el primer objeto, debe mencionarse que la Provincia de Mendoza ya había instalado un sistema provincial con anterioridad a la sanción de la LFE. Sobre el segundo, las normas y los procesos fue nuevos y novedosos.

Se instala la evaluación en la agenda de la educación con todo el peso de las políticas públicas y el discurso construido desde los lugares hegemónicos. Rápidamente frente al mismo se hacen oír las voces la resistencia. Al igual que en otros países latinoamericanos en nuestro país se hicieron oír los docentes; y específicamente los sindicalmente organizados. Se inician diversos procesos de oposición. Tenti Fanfani ( 2002 ) sostiene que esta oposición no es ingenua, se funda en el conocimiento más general de la diferenciación, ordenamiento, clasificación y jerarquización con que operan los diversos dispositivos sociales de selección en la sociedades desiguales. Se pensó que en el marco de las políticas de ajuste del Estado estos mecanismos podrían llegar a dar origen a diferenciación salarial por resultados (lo que es contradictorio con el carácter muestral de las pruebas aplicadas), o conducir al cierre de los IFDs que no alcanzaran a cumplir con los criterios y parámetros establecidos.

Cabe mencionar que los IFD Nacionales y las Escuelas Normales se transfieren a las Provincias entre 1993 y 1995. Los sistemas provinciales a los cuales se le transferían los IFDs transitaban procesos de fuerte diferenciación. Por ejemplo, la región cuyana y la Ciudad de Buenos Aires debían tomar a su cargo un nivel que no había tenido desarrollo local, mientras otras como algunas provincia de la región Centro ( Santa Fe, Buenos Aires) debía integrarlas con sistemas propios de formación docente, con otras tradiciones e historias; esto es, sistemas terciarios de 30 o más años. Integrarlos fue proceso largo, doloroso en muchos casos y que generó no pocas resistencias y oposiciones.

Mientras se transitaban estos procesos se regulaba también otro aspecto esencial de la formación de los docentes: los contenidos básicos de la formación y se iniciaban estrategias diferentes de socialización de los nuevos contenidos y de desarrollo curricular. ( Acuerdos de los años 96 y 98- Campo General y Especializado e Inicial y EGB 1 y2 – y Campo orientado).

En el Consejo Federal simultáneamente acuerda los criterios y parámetros de acreditación institucional para los IFDs, en dos resoluciones de los años 96 y 97. El proceso de acreditación – con arreglo a lo acordado en CFCy E- es una instancia de orden provincial, pero se convierte en requisito para el otorgamiento de la validez nacional de los títulos, que por la LFE es facultad del Ministerio Nacional. Se reemplazaba así el viejo régimen que consideraba que todos los títulos eran igualmente válidos si una norma provincial o nacional aprobaba su plan estudios.

Este régimen estaba integrado por planes de estudios con diferente nivel de extensión dentro de los subsistemas formadores de docentes. Había dado origen a planes de estudios **particulares**, aplicados por un establecimiento, en el caso de los dependientes de los servicios de educación privada que podía tomar alguno ya existente o desarrollar el propio con carácter de experiencia, **provinciales** para las

provincias que tenían sistema formador de docentes y **nacionales**<sup>1</sup> para los establecimientos de este orden. Debemos sumar a ello, la implementación simultánea de diferentes planes de estudios para los mismos títulos a otorgar.

Frente al escenario de la complejidad de la situación de la formación docente, ahora a cargo de las provincias, se acordó en 1998 “una etapa de transición” que intentaba hacer paulatino el arreglo de los IFD al nuevo ordenamiento.

Los fantasmas del cierre y el achique del sistema formador, se sostuvieron a lo largo de este proceso, frente a un Estado que paulatinamente enajenaba funciones propias. En los hechos, el proceso de acreditación de IFD no determinó el cierre de instituciones (en algún caso, excepcionalmente, dejaron de brindar formación docente), pero subsisten más de 1.200 instituciones que otorgan este tipo de titulación. Dos provincias, que toman la decisión de reducir el sistema de formación de docentes, lo hacen con anterioridad a la acreditación en la convicción de que no podrían alcanzar los parámetros acordados en el CFC y E.. Sin embargo, en el contexto de restricción de gastos del Estado en que se llevó a cabo su evaluación generó angustia y malestar institucional profundo frente a la diversidad de cambios que simultáneamente se transitaban y a las condiciones de un contexto de mayor exclusión social.

En su transformación los IFD debieron asumir las “nuevas funciones” de capacitación e investigación, sobre las que darían cuenta en el proceso de acreditación. La disponibilidad de fondos de la RFFDC impulsó particularmente entre 1995 y 1998 el dictado de cursos de 30 horas a docentes en ejercicio a cargo de los IFDs, o de sus docentes particularmente organizados. Por el carácter masivo de su desarrollo fue un desafío que se asume, con pocas garantías y muy diferentes niveles de calidad.

La gestión y organización de la acreditación de los IFD, si bien tenía requisitos y procedimientos acordados federalmente, quedó a cargo de las provincias. Cada una lo integró a procesos propios de desarrollo curricular en ejecución, a procesos históricos diferentes, con la desigualdad de recursos y de dimensiones que caracterizan los subsistemas provinciales en un país desigual como el nuestro. Por ello, el proceso de acreditación se encuentra desarrollando su primera etapa entre 1998 ( que se inicia formalmente en la provincia de Mendoza) y nuestros días (por ej, la Provincia de Buenos Aires, ha efectivizado sus primeras resoluciones provinciales de acreditación y debe acreditar aún más del 70%). No puede omitirse una mención a los avatares políticos y económicos que incidieron en este proceso durante estos años, que podría caracterizarse por su inestabilidad.

El análisis del marco regulatorio de la acreditación da cuenta de que varios de los criterios y parámetros que se establecen en el Documento A-14 no son conceptualmente tales. (Ej. el criterio 2.6.1, Doc. A-14, Res. 63/97 del C.F.C. y E.). En principio, ninguno evalúa tampoco el cumplimiento de los objetivos institucionales: la calidad de la formación de docentes que egresan de los IFD. Los aspectos que se analizan en los parámetros se refieren a aspectos más formales que reales de la vida

---

<sup>1</sup> Desde los inicios de la vida democrática dos programas nacionales, modificaron los contenidos y organización de la formación docente. Es el caso del MEB que se aplicó en algunas Escuelas Normales en la década de los 80 y el PTFD, ya de la década de los 90, que se implementó en los establecimiento nacionales de aquellas provincias que lo aceptaron y también estaba direccionado a la formación de docentes para la enseñanza básica. Coexistían con diversos planes de formación de maestros (PEP Y PEPE) y muchos más de formación de profesores.

institucional. No se puede dudar de que los mismos constituyen **condiciones necesarias, pero no suficientes** para brindar una formación de calidad.

Mayoritariamente los parámetros aplicables refieren a condiciones institucionales que, al menos en el caso de los IFD de gestión oficial, debieron ser dados por el Estado que ahora verificaba sus existencia ( caso de los parámetros 2.7.3 y 2.7.4).

En otros casos – la exigencia de titulación y postitulación\_ responsabiliza a la institución en aspectos que la normativa vigente había admitido, en algún caso por vía de excepción y en otros de manera normal. Particularmente el cumplimiento del parámetro de postitulación dio origen a estrategias de diverso tipo. El primero de ellos fue la implementación del denominado Circuito E, destinado a la actualización disciplinar en aquellos campos en que se habían actualizado los Contenidos de la Formación Docente; esta estrategia puede caracterizarse como una verdadera capacitación en servicio por las condiciones en que se brindó a los docentes, por su carácter democrático. Sin embargo, no resultó equitativa: no logró cubrir la totalidad de los docentes ni de las áreas disciplinares cuando el deterioro económico económico del país llevó a su suspensión. En el año 2000 fue reemplazada por otra, ya no orientada por la disciplina y los nuevos contenidos, que finalmente logró concluir en 2004. La Política de Formación Docente actual ha convocado nuevamente a una formación de formadores, determinando las áreas temáticas por región y convocando a la asociación entre universidades.

La insuficiencia de la oferta estatal y lo exigencia de cumplimiento este parámetro, generó un mercado cautivo de docentes que debieron afrontar su propia formación. Cabe señalar que en algunas provincias (Santa Fe, Tucumán, Ciudad de Buenos Aires ) la CTERA ofreció por convenio con la Universidad del Comahue una especialización en investigación educativa que ha dado origen una red de escuelas que hacen investigación ( en estos momentos sostiene otra con la Universidad de Río IV). Por su parte, las Universidades, nacionales y privadas, diseñaron un nuevo tipo de Licenciatura (denominada de complementación curricular, o de articulación, ciclo especial, etc.), de las que se han desarrollado más de 200 en el país y cuyo costeo quedó a cargo de los docentes, marcando una diferencia ( irritante para muchos) con las propuestas de grado tradicionalmente implementadas por las mismas casas de estudios. Finalmente en el 2003, la modificación del art. 39 de la LES facilitó la incorporación de profesores egresados de Profesorados en Maestrías y Especializaciones. Sobre su admisión en los mismos se han generado no pocas resistencias, algunas fundadas en cuestiones académicas y en otras de diverso tipo, entre las que no es menor la de masificación de estas titulaciones.

En otro casos la exigencia de la acreditación está puesta en la producción de los docentes, cuando la tradición de IFDs era tan “ágrafa” ( Santos Guerra) como la de cualquier otro establecimiento del Sistema Educativo y con condiciones de contratación equivalentes.

El acuerdo federal que regula la conformación de las Unidades de Evaluación de IFD, determinó la presencia de evaluadores externos, seleccionados de un Registro que el Consejo Federal aprobaba en diferentes asambleas. La Res.Nº 83/98 del C.F.C.y E. establece que para integrar las Unidades de Evaluación, se requiere ser o haber sido docente regular de una universidad argentina, y que uno solo de sus miembros ( entre 3 y 7) podía ser o haber sido docente titular en instituciones no universitarias. Esto generó muy diversas lógicas en la constitución de las Unidades de Evaluación, con criterios y selección diferentes en cada jurisdicción. En muchos casos los mismos conocían poco del Sistema cuyas instituciones

evaluaban, y en otros eran parte del mismo sistema lo que obviamente, da origen a perspectivas muy diferentes en el abordaje de los mismos criterios.

Las normas federales, además, había reservado al Ministerio Nacional la función de auditoría académica y administrativa de las Unidades de Evaluación de la RFFDC (Res. 83/98). Esta tarea no fue asumida y las Unidades de Evaluación se ajustaron a diferentes normas y procesos provinciales generando nuevamente una gran disparidad de criterios en relación a la verificación del cumplimiento de los requisitos institucionales establecidos para la acreditación.

Mayoritariamente los procesos de acreditación se concretaron con el **análisis documental** de los materiales que las instituciones produjeron al sólo efecto de la acreditación. ( la excepción es la Provincia de Mendoza, donde se visitaron más del 30% de los establecimientos) La ausencia de participación – en muchos casos- de cuerpos técnicos provinciales ( en muchas provincias no existen o son muy escasos los supervisores del nivel) en la verificación de los antecedentes que se solicitaban facilitó un tipo de presentación que procuró demostrar que la institución cumplía con los requisitos establecidos, aunque esto no siempre reflejó la verdadera situación institucional.

### **Algunas consecuencias**

#### **Sobre la dificultades ( de muy diverso tipo).**

- Algunos requisitos no fueron concordantes con normativas provinciales ( titulación, diversos mecanismos de ingreso que inciden los porcentajes de retención y graduación por ej.)
- En algunos casos no hubo explicitación de los procesos que transitarían las instituciones hasta lograr la acreditación plena, si inicialmente no acreditaban o lo hacían con reservas
- La presentación de los materiales para la acreditación - por tradición, plazos, condiciones de contratación, procesos e historia de las instituciones- no se socializó al interior de los IFD; fueron por lo general tareas asumidas por directivos y administrativos con poca participación del claustro docente y mucho menos por el alumnado. A lógica formal y burocrática del modelo de evaluación implementado, los IFD respondieron con el ordenamiento administrativo de la información.
- Los requisitos que responsabilizan a los docentes individualmente por condiciones que se exigen a la institución, generaron algunos conflictos entre los estamentos directivos y docentes o entre éstos. ( postulación, producción)
- Corrió el eje profundo de la evaluación institucional alejándola de los "procesos de comprensión y mejora", al supeditar la evaluación a la acreditación – condición objetiva para otorgar títulos con validez nacional. Si bien previó ( en 1998) un proceso de diagnóstico y mejora la propia condicionalidad de la acreditación subordinó el sentido profundo de la evaluación.
- Como política pública direccionada a producir cambios en el subsistema formador no fue ella misma evaluada. Puede señalarse con mayor gravedad que, en la sucesión democrática de las gestiones se la impulsó, relegó, se le recortaron o negaron recursos nacionales e , incluso, se intentó su modificación sin que se pudiera lograr este propósito porque no se construyeron acuerdos para modificar la normativa. Ello generó, no pocas incertidumbres, malestar y resistencias, en procesos que en diversas provincias no están culminados aún.

- Los docentes de los IFD, sujetos de los cambios que se pretendió impulsar con los procesos que hemos venido desarrollando, no fueron parte de su discusión o diseño. Su adhesión es por tanto limitada y no los compromete con procesos más ricos de autoevaluación institucional y/o de sus propias prácticas profesionales.

### **Sobre lo valorable positivamente**

- En muchos casos enriqueció y complejizó la mirada de directivos y docentes sobre la propia institución.
- En un elevado porcentaje ( se estima en un 70%, - aunque no puede afirmarse que todos la completaron o completen) los docentes y directivos dieron continuidad a su formación (Circuito E, Licenciatura, Postítulos), con lo que se han puesto en circulación nuevos recursos bibliográficos y contenidos. Esto ha generado una masa crítica, sobre cuya transferencia al aula no se abre juicio pero que necesariamente deberá enriquecer algún aspecto del desempeño del docente. Sería interesante indagar en qué medida incide o no sobre fenómenos como la “mimetización puerilizante “ de la que dieran cuenta investigaciones de la década anterior ( Birgin y otros 1992)
- Un porcentaje significativo de docentes ha iniciado, junto con estos estudios, la producción de materiales, ya sea para la función de investigación en la institución o como requerimiento de su proceso de formación. Tampoco se abre juicio sobre su calidad, ya que se trata de una competencia que requiere de condiciones especiales para la producción, que se considera no existen en las actuales condiciones de contratación de los IFD.
- Se ha observado en diversos IFD la aparición de “revistas institucionales”, donde los docentes socializan su producción pedagógica o científica. En general, de las que conocemos, el modelo es de las revistas científicas de diversas áreas y carecen de la especificidad de una institución especializada en formación de docentes. En algunas de las que se conocen se recurre al referato de los artículos, en otras a la conformación de redes entre docentes de varios institutos. Algunos institutos ( se conocen varios en la región Centro) las producciones se incorporan a la página web de la institución.
- El proceso de acreditación aplicó normas comunes para Instituciones de gestión pública y privada, lo que ha roto –de alguna manera- una tendencia a la diferenciación en subsistemas dentro de una misma jurisdicción educativa.
- En determinados casos, la exigencia de vinculaciones interinstitucionales ha favorecido la firma de convenios con instituciones educativas o del medio, que para muchos han formalizado vínculos pre-existentes pero en otros, ha abierto la institución formadora rompiendo con tradiciones endogámicas propias de algunas de ellas.
- Frente al requerimiento de recursos bibliográficos se han generado articulaciones institucionales con bibliotecas públicas, pedagógicos y/o de facultades y universidades. En todos los casos se ha despertado una preocupación que no existía previamente sobre este requerimiento para una institución de nivel superior.

### **Perspectivas**

Lo que se conoce sobre la literatura internacional en relación con los sistemas de evaluación y acreditación de las instituciones de nivel superior estarían indicando una tendencia franca a la expansión. Se han generado diverso tipo de producciones e



instituciones: investigaciones específicas, estudios comparados, parámetros internacionales en relación a calidad institucional y de sus egresados, agencias evaluadoras estatales y privadas, encuentros, simposios y congresos.

Es un tema de la agenda en creciente desarrollo; sin embargo, en lo que refiere a los IFDs de nuestro país, se ha prorrogado la validez de la primera acreditación y el tratamiento de las condiciones y procedimientos de una nueva acreditación no se ha retomado ( Res. 224/2003, del C.F.C. y E.). Puede interpretarse que esta postergación se da en el marco de un proceso de reconstrucción del Estado, donde no se prioriza su función evaluadora.

### **Bibliografía**

**BADANO, MR – HOMAR, A., Los Institutos de Formación Docente: entre el protocolo, la acreditación y el PEI- Cuadernos de Educación- Serie Formación Docente- Año 1 N° 1 – CTERA- EMU- Marzo de 1999- Bs As**

CARDELLI, JORGE., La Formación docente en los últimos 20 años.  
Cuadernos de Educación- Serie Formación Docente- Año 2 Nº 3 – CTERA-  
EMU- julio del 2000- Bs As.

PEDRÓ, FRANCESC y PUIG, IRENE. Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada. Barcelona, Paidós Ibérica, 1999

TENTI FANFANI, EMILIO. Los docentes y la evaluación. Buenos Aires, IIPE-UNESCO 2002

TIANA FERRER, ALEJANDRO. La evaluación de los sistemas educativos.  
En Revista de la OEI, Nº 10, 1999.

### Normativa

Ley Federal de Educación

Ley de Educación Superior

Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación:

Nº 63/97

Nº 83/98

Nº 224/04