

# Como ser profesor en un contexto institucional de cambios y no morir en el intento. ¿La formación curricular recibida es suficiente para el ejercicio de la autoridad docente en el aula?

ÁLVAREZ, Marta Susana / Universidad Nacional de General Sarmiento- [martabruzzaniti@gmail.com](mailto:martabruzzaniti@gmail.com)

---

Eje4: [si corresponde] Formación y Trabajo Docente<sup>SEP</sup> Tipo de trabajo: ponencia

---

<sup>a</sup> Palabras claves: currículum, formación docente, autoridad docente, rol docente, profesorado.

## > **Resumen**

El trabajo intenta realizar un análisis acerca de la formación de profesores del nivel secundario y nivel superior teniendo en cuenta el currículum de su formación y el abordaje de la autoridad docente frente a un contexto institucional de constantes modificaciones y cambios, sobre todo en el nivel secundario. Para realizar dicho análisis a lo largo del trabajo se analizarán los planes de estudio de los profesados de Historia y de Matemática dictados en la Universidad de General Sarmiento. Luego, a partir de seis entrevistas realizadas a docentes de dicha universidad, dos del profesorado de Historia, dos del profesorado de Matemática y dos del trayecto pedagógico, se intentará dar cuenta de una problemática actual, el abordaje de la autoridad docente dentro del aula. Teniendo como marco teórico varios textos que afirman que la autoridad docente en la actualidad no está fundamentada en el rol institucional se indagará, a partir de los dichos de los profesores entrevistados, los cambios a través del tiempo, las formas de implementación de dicha autoridad, la formación docente, las herramientas adquiridas y la importancia del dominio del conocimiento a la hora de posicionarse al frente de una clase.

## > **Presentación**

El objetivo general del trabajo es analizar la formación de los futuros profesores del nivel secundario y superior egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento (desde ahora UNGS) y su relación con el ejercicio efectivo de la profesión teniendo en cuenta las características de la formación a la luz del análisis del plan de estudio y la autoridad docente. Para la realización de dicho análisis el trabajo se dividirá en dos apartados. En primer lugar se indagará los planes de estudio de los Profesorados

Universitarios de Educación Superior en Matemática y en Historia con el fin de establecer algún tipo de correlación entre la jerarquía otorgada a las diferentes áreas de conocimiento en la formación, sea general, disciplinar o pedagógica según la carga horaria de cada una de las materias de las diferentes áreas. En segundo lugar, a partir de un trabajo de campo realizado y teniendo como marco teórico a varios investigadores del tema, se intentará reflexionar acerca del rol docente, el sustento de la autoridad que se detenta, la formación docente y las herramientas adquiridas, el lugar de las prácticas docentes dentro de la formación y el lugar del conocimiento disciplinar en relación con la formación recibida. Fundamentado por diversos estudios, el rol docente ha sufrido un estallido (Dubet, 2006; Tenti Fanfani, 2004; Martuccelli, 2009; Antelo, 2014) con el consiguiente deterioro o modificación de la relación docente-alumno. Los códigos institucionales que regían con anterioridad, y que daban sustento a la autoridad docente, se fueron desfigurando provocando así la continua construcción de la autoridad, afirmada, no ya por un rol impersonal, sino construida constantemente desde un aspecto netamente relacional, en donde docente y alumno se deben encontrar.

### › **Análisis de los planes de estudio de los Profesorados Universitarios de Educación Superior en Historia y en Matemática**

El siguiente apartado se centrará en el análisis de los planes de estudio correspondientes a los Profesorados Superiores en Historia y Matemática de la Universidad de General Sarmiento vigentes en la actualidad. En primer lugar, se identificará, a modo de contextualización histórica y de manera sintética, los cambios realizados en los planes de estudio de los profesorados desde la creación de la universidad en 1998 hasta el año 2012.

En segundo lugar, se definirán algunas categorías de análisis para distinguir las diferencias entre ambos planes. Como categorías de análisis consideraremos algunas de las definidas por Balcaza y Costanzo (2007): plan de estudios, carga horaria total, carga horaria semanal, unidad curricular y asignaturas. Además, se distinguirá las asignaturas en Formación General, Pedagógica y Disciplinar. También retomaremos algunas categorías desarrolladas por Davini (1998) como las diferentes ramas de formación (antes mencionadas) jerarquía y secuencia. En tercer lugar, se presentará la información curricular de los planes de estudio para realizar un breve análisis comparativo. Para eso retomaremos algunos conceptos de Davini (1998) en relación al análisis de los planes de estudios y el análisis del discurso instruccional en los programas de enseñanza.

Como corpus del análisis se tomarán la Resolución (CS) N°6278 sobre el plan de estudios del Profesorado Universitario de Educación Superior en Matemática y la Resolución (CS) N° 6339 del Profesorado Universitario de Educación Superior en Historia.

## *Contexto de la reforma curricular del año 2012 en los planes de estudio de la UNGS*

La Universidad fue creada en el año 1998 y la planificación curricular empleada fue innovadora y atípica, ya que se organizaba en un Primer Ciclo de cinco cuatrimestres de formación en cinco diferentes menciones las cuales permitían acceder a las carreras ofrecidas por la institución. En los profesorados, esta forma particular de organización provocaba que en los primeros años los futuros profesores tuviesen sólo una formación disciplinar y general, y que la formación pedagógica se concentrara en los últimos tres cuatrimestres.

Hubo una segunda propuesta de reforma curricular que intentó poner acento en una organización de la formación de profesores en núcleos de problematización.

Pero en el año 2012 se realizó una reforma curricular como parte de las regulaciones nacionales hacia la formación docente en el país, la cual buscaba reorganizar a todas las instituciones formadoras (institutos superiores y universidades) y a la formación para todos los niveles educativos. La Resolución n° 24/07 del Consejo Federal de Educación Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial impulsado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) fue el marco regulador que dio las directrices para la reformulación del plan de estudio de los profesorados. Además, los lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional (Resolución CFE N° 30/2007) establecieron que el sistema de formación docente debía ampliar sus funciones para atender las necesidades de la formación inicial y continua. Sobre este marco regulatorio nacional se realizó la tercera revisión del plan de estudios. Siguiendo las regulaciones nacionales y al balance del plan vigente, el plan de estudio del año 2012, organizó la estructura curricular con una formación pedagógica simultánea a la formación disciplinar. Las materias de la formación pedagógica se encuentran integradas en un “trayecto” (denominado “trayecto pedagógico”) el cual se cursa en común al resto de las carreras de profesorado (siete en total). El trayecto se organiza a partir de un eje transversal: la construcción del oficio de enseñar. (Merodo)

### *Categorías de análisis*

Para realizar este análisis tomaremos algunas de las categorías de análisis propuestas por Balcaza y Costanzo (2007) en su trabajo de comparación curricular de tres carreras en diferentes universidades. Además tomaremos algunas categorías utilizadas por Davini (1998) en una investigación realizada sobre la formación docente del magisterio en Argentina.

Para una mejor comprensión se especificará el significado de cada una de las categorías seleccionadas.

Plan de estudios: recorrido completo que el alumno debe realizar para obtener la titulación de la carrera. El recorrido incluye la totalidad de unidades curriculares y requisitos de acreditación independientemente del lugar que ocupen.

Carga horaria total: el tiempo requerido para obtener la titulación. Esto incluye la suma de todas las unidades curriculares que el alumno tiene que acreditar para acceder al título en cuestión. En este caso, se consideran los tres niveles de Inglés Lectocomprensión y un taller de Utilitarios.

Carga horaria semanal: el tiempo semanal que se le asigna al cursado de cada unidad curricular.

Unidad curricular: expresa un tipo de vínculo y relación entre un contenido y un tiempo. Por ejemplo, asignatura, taller, laboratorio, seminario (Historia), prácticas, residencia.

Asignatura: unidades mínimas organizadoras del contenido, generalmente, la organización curricular mediante ellas, da cuenta de la recontextualización de la organización disciplinar.

Formación disciplinar: abarca los saberes de las disciplinas básicas necesarias para el aprendizaje de la matemática y de historia.

Formación pedagógica: esta área comprende a los contenidos referidos a las teorías de la enseñanza, teorías de aprendizaje, las prácticas, residencias. En suma, esta formación abarca los saberes referidos tanto a las prácticas, como a los fundamentos teóricos del acto pedagógico didáctico.

Formación general: formación cuyo objetivo es el aprendizaje de perspectivas amplias sobre los problemas fundamentales del conocimiento. En esta formación se encuentran materias que pueden cursarse en común con alumnos de otras carreras (aun las diferentes licenciaturas).

Los programas de estudio, según Davini constituyen el discurso instruccional que presenta un recorte cultural posible. Este recorte es realizado por los profesores en su rol de transmisores y se dirige a alumnos en rol de adquirentes y en cierta forma puede actualizar la lógica prescriptiva del dispositivo oficial o distanciarse de ella. (Davini, 1998) Por otra parte, estos programas no nos dicen cómo es efectivamente la acción de formación, pero nos acercan al terreno de la práctica, pre-anunciando a las lógicas de la acción. “Los programas de enseñanza regulados por el plan de estudio y reguladores de la acción, explicitan las perspectivas y opciones de los profesores para el desarrollo de la enseñanza” (Davini, 1998:16) Es por eso que parece pertinente tomar dos categorías desarrolladas por Davini (1998), la jerarquía y la secuencia.

Jerarquía: corresponde al peso relativo de las distintas categorías de materias en el plan, en función del tiempo asignado en el conjunto del mismo. Aquí es relevante identificar si las materias de formación general tienen mayor carga horaria que las de formación general y pedagógica.

Secuencia: se refiere a la ubicación temporal de las distintas categorías de materias que pone de manifiesto un determinado orden y enfoque de la enseñanza.

### *Cuadro y análisis de datos.*

Se realizó un análisis comparativo de los profesorados y su estructura curricular. El siguiente cuadro (Cuadro 1) da cuenta de la distribución de la carga horaria de las asignaturas de los profesorados. Presenta la cantidad de horas semanales que poseen las asignaturas correspondientes a los tres tipos de formación. Señalamos esta información ya que nos parece relevante en relación a cuánto es el tiempo estimativo que supone la formación de grado, a la vez que muestra cuáles son las asignaturas que presentan mayor influencia en la formación de los futuros docentes. Al observar el cuadro se puede inferir que el profesorado de Matemática, si bien tiene tres asignaturas menos de formación disciplinar, 12 de éstas son las de mayor carga horaria (8 horas) mientras que el profesorado de Historia tiene sólo dos asignaturas de 8 horas semanales. Se puede deducir entonces que se otorga una mayor jerarquía a las asignaturas disciplinares en el profesorado de Matemática que en el de Historia. Por otra parte, teniendo en cuenta la secuencia de las asignaturas en el tiempo, se observa que los trayectos de Formación General, Pedagógica y Disciplinar están organizados para ser cursados de manera intercalada. Este es uno de los cambios más importantes realizados en estos nuevos planes de estudio, ya que con anterioridad la Formación General y Disciplinar se encontraban en el comienzo de la carrera y el trayecto de Formación Pedagógica estaba al final.

### › ***Autoridad docente y rol docente en un contexto institucional cambiante. Conocimientos necesarios para enseñar y generar aprendizajes.***

Son varios los autores que reflexionan acerca de qué es lo que se debe saber, o cual es el conocimiento que un profesor debe tener para posicionarse frente a una clase. Acosta (2015) sostiene que “la literatura contemporánea refiere a una “combinación” de saberes a considerar, entre los que se señalan: la formación pedagógica general, la formación pedagógica específica, la formación disciplinar, la formación didáctica específica, las prácticas docentes progresivas en contextos reales, una formación cultural que permita la comprensión crítica de los cambios socioculturales y una formación propedéutica vinculada con el dominio de herramientas para la propia formación.” (Acosta, 2015)

Otros tantos son los autores que analizan el rol docente, la autoridad docente y los conflictos que se suscitan en el ámbito escolar a causa del declive institucional. (Tenti Fanfani, 2004; Dubet, 2006; Martuccelli, 2009; Antelo, 2014)

Este apartado se organizará a partir de algunos temas emergentes que surgieron en el transcurso del trabajo de campo realizado. Se intentará reflexionar, tomando como referencia algunos textos que también ahondan y analizan estos temas. El apartado se divide en tres partes; en primer lugar, se indagará

acerca de la autoridad docente, los cambios producidos y las características de su fundamentos. En segundo lugar, se reflexionará sobre el lugar de las prácticas docentes dentro de la formación. Por último, se intentará dar cuenta del lugar del conocimiento disciplinar en relación con la formación docente y los saberes necesarios para enseñar.

### *Autoridad docente y transformaciones en el rol docente*

Al preguntar sobre la autoridad docente y su fundamentación, todos los entrevistados concordaron en decir que se trata de una construcción basada en un aspecto netamente relacional. Si bien el contenido y los saberes surgieron como tema determinante a la hora de enseñar, el vínculo que el docente es capaz de construir tiene un peso importante en la construcción de la autoridad. Autores como Dubet (2006) o Martuccelli (2009) sostienen que el rol docente, a causa de las transformaciones en la sociedad y de las instituciones, y en particular, la institución escolar, se ha desintegrado, ha dejado de ostentar la autoridad que de por sí este portaba. Por lo tanto, y como todos los profesores señalaban, es necesario construir la autoridad, ya que ya no se encuentra depositada en un rol particular. Según Dubet (2006) esto exige un mayor esfuerzo de parte de los profesores ya que frente a cada grupo de estudiante es necesario realizar este proceso de construcción. Una de las profesoras del trayecto pedagógico decía: “Cambia día a día y con cada grupo y con cada situación que te planteas. No es una cuestión de épocas. Es una construcción dinámica. No construís una autoridad y te la llevas puesta, sino que se construye en cada nuevo vínculo pedagógico, que se hace semestre a semestre con cada comisión.”

Al respecto Martuccelli (2009) afirma que el rol social ya no transmite más a los profesores la autoridad necesaria para ejercer su oficio y por lo tanto, antes de dictar la clase es necesario construir las condiciones de su ejercicio. Como su rol ya no es suficiente debe encontrar otros recursos para ejercer su profesión, sobre todo en sus capacidades individuales o en su personalidad, según Dubet (2006). En este sentido, los profesores entrevistados aludían a la creatividad, a la experticia del docente para presentar los temas de manera atractiva, la forma de tratar a los alumnos, de responder, de entender los errores y aciertos de los alumnos y a la capacidad de generar el clima necesario en el aula para gestionar la clase. También todos acordaban que el saber disciplinar era importante a la hora de la construcción de la autoridad, el buen manejo del conocimiento y la relación con éste es primordial.

Un tópico relevante que emergió fue la diferenciación del concepto de autoridad en los distintos niveles educativos. Varios de los profesores entrevistados aludieron a las diferencias que existen en la construcción de la autoridad: mientras que en el ámbito universitario el dominio del saber es más importante, en el nivel medio prima la idea de la relación que el profesor es capaz de establecer con el grupo de alumnos. Uno de los profesores de matemática sostuvo que para generar aprendizaje en el alumno secundario era necesario “entrar por el vínculo y no por la disciplina”. Es necesario generar en el

grupo el deseo de aprender. En el nivel superior, la idea de la trayectoria docente, la autoridad por el saber acumulado o el prestigio de ser portador de un saber tiene más relevancia y más peso. “Ese sabe mucho, escuchémoslo” (profesora del trayecto pedagógico)

Todos reconocieron la transformación de la concepción de autoridad a lo largo del tiempo, ya sea por la fuerza del rol docente que antes tenía y ahora ha desaparecido, por el reconocimiento social del docente como trabajador ocurrido con el advenimiento de la democracia y con el deterioro de las instituciones. Además varios de los docentes entrevistados alegaron que, a causa de las plataformas informáticas que circulan gran cantidad de conocimiento con un acceso irrestricto a éste, la autoridad docente ya no puede fundarse simplemente en la portación de un saber específico.

Un tema muy interesante que surgió en la entrevista a una docente de Historia fue la necesidad de abordar la autorización del alumno por parte del docente; esto es, que la voz del alumno dentro del ámbito áulico (sobre todo pensando en el nivel superior) sea autorizada, se le permita considerarse en su relación con el saber, se lo anime a plantearse preguntas o problemas, a equivocarse y a corregir ese error. La idea es que en este diálogo entre docente y alumno se autorice la palabra del último, se le permita transitar el proceso de aprendizaje, sin pensar en errores o equivocaciones, sino en procesos del desarrollo de la apropiación del conocimiento.

### *El lugar de las prácticas docentes dentro de la formación. ¿Son suficientes?*

En relación a la formación recibida, la pertinencia de los conocimientos pedagógicos y disciplinares y la necesidad de incorporar más conocimientos todos los profesores coincidieron al decir que la formación de grado nunca es suficiente para resolver todos los inconvenientes que pueden surgir en la práctica profesional. La formación proporciona herramientas para el desarrollo profesional pero siempre van a surgir inconvenientes u obstáculos a solucionar, cosas que no fueron previstas en el ámbito formativo. Varios de los docentes problematizaron el tema de que las residencias no siempre se realizaban en los diferentes contextos institucionales en los cuales luego el futuro profesor podría insertarse.

Un profesor de matemática que dicta la residencia específica afirmaba que no siempre contaba con las herramientas necesarias para brindarles a los alumnos respecto de los contextos más hostiles y complejos a los cuales podría enfrentarse en su futuro, ya que para las residencias se buscan lugares más cuidados y protegidos en donde los alumnos puedan desarrollar su propuesta pedagógica. Por otra parte, el mismo docente argumentaba que en la residencia 2 faltaba una mirada y una experiencia más pedagógica, psicológica y didáctica general. Este es uno de los aspectos que varios de los docentes que transitaron el cambio del plan de formación creían que se había perdido, esa interdisciplinariedad a la hora de acercarse al aula en carácter de experimentación del lugar de profesor.

Todos consideraban como positivo el acercamiento temprano al ámbito áulico , ya que en la residencia 1, materia que se encuentra, según el itinerario de cursada propuesto, en el tercer o cuarto cuatrimestre, los alumnos tienen su primera aproximación al futuro ámbito laboral. Aunque una de las profesoras sostenía que el mero hecho de acercarse a la escuela no proporcionaba a los estudiantes herramientas suficientes o experiencias enriquecedoras a su formación. Esta docente creía necesaria alguna otra actividad de mayor relación con el desarrollo profesional docente. Aunque todos sostenían que muchos aspectos de la profesión docente (como en el resto de las profesiones) se aprenden en la práctica misma.

“Existen cuestiones ligadas al hacer para las cuales es difícil entrenar. El profesorado te da las herramientas, la residencia es un poco el entrenamiento, pero no alcanza. Existe una formación en el campo, hay algo que te lo da el salir al ruedo” (Profesora del trayecto pedagógico)

Un concepto fundamental que todos los entrevistados mencionaron con respecto a la formación fue el de herramientas, la necesidad de brindar herramientas a los alumnos para que en el futuro, frente a cualquier contexto puedan desempeñar su profesión, pueda evaluar y autoevaluarse y saber si algo de lo que está haciendo funciona o no. La idea es que, además de que la formación les brinde los conocimientos disciplinares, imprescindibles e importantes, también los alumnos cuenten con los instrumentos necesarios para ensayar diferentes posibilidades cuando observen que algo no está funcionando. Es necesario entender el contexto normativo, asirse de herramientas para la evaluación, para el análisis y ser consiente del contexto institucional e histórico.

---

### *Lugar del conocimiento disciplinar en relación con la formación docente y los saberes necesarios para enseñar.*

Según Diker y Terigi (1997) la tarea docente es muy compleja y consta de diversas características que complejizan aún más la determinación de lo que es relevante que en el plan de formación. Los rasgos que las autoras señalan son: la multiplicidad de tareas, la variedad de contextos de desempeño, la complejidad del acto pedagógico, la inmediatez, la indeterminación de las situaciones que se suscitan y la implicación personal y posicionamiento ético que supone la tarea docente. Todas estas características llevan a reflexionar acerca de la naturaleza de los saberes que son necesarios transmitir en la formación docente. Las autoras sostienen que tanto en la programación de la enseñanza como en la práctica los saberes que se ponen en juego son conocimientos específicos de las disciplinas pero además un “conocimiento tácito” (Diker y Terigi, 1997:104) difícil de explicar y por lo tanto difícil de direccionar en la formación.

Acosta (2015) también reflexiona sobre este aspecto desde una perspectiva histórica. Sostiene que el saber del profesor que lo hace profesor es un “saber que, desde el punto de vista histórico se definió como

“combinado”. Esta definición tuvo y tiene efectos sobre la organización de la formación de profesores: saber de origen “combinado”, formación “combinada.” (Acosta, 2015)

Jackson (2002) por su parte también reflexiona sobre que deben saber los docentes sobre la enseñanza y que conocimientos son necesarios para ejercer la docencia. Afirma que no basta con un sentido común o una personalidad afín a la labor docente; ni con una acumulación de contenido disciplinar; es necesario tener conocimiento didáctico y de las características específicas de su alumnado.

Al respecto, la mayoría de los profesores entrevistados ponían énfasis en la rigurosidad conceptual, en poner el eje en los contenidos para luego aplicar estos conceptos a un plano más práctico y poder problematizar. Para planificar, para fundamentar y llevar a la práctica es necesario tener un marco teórico consistente. Aunque también resaltaban la necesidad de ser flexible y abierto.

También todos concordaban en la importancia de los conocimientos pedagógicos, de la pertinencia de las materias del trayecto pedagógico; algunos consideraban que son suficientes y otros creían que sería beneficioso más experiencias formativas en el ámbito escolar, un acercamiento más exhaustivo y más temprano a prácticas formativas.

Por otra parte, todos los entrevistados daban cuenta de la complejidad del saber docente, poniendo énfasis en la relevancia del conocimiento disciplinar pero aceptando que para lograr la efectiva transmisión del conocimiento es necesario, además del saber pedagógico, algo más, que la formación de grado no provee y que se va adquiriendo en la práctica misma.

### › ***A modo de cierre***

La tarea docente es compleja y requiere por lo tanto unos saberes que también se encuentran complejizados. Esta situación provoca que la formación de los docentes sea, por ende compleja. Al observar los planes de formación de profesores de la UNGS se puede advertir que se han realizado modificaciones que han sido positivas y otras que han relegado algunas cuestiones de suma importancia. A partir de los dichos de profesores que dictan diferentes asignaturas en los profesorados de UNGS, tanto disciplinares como pedagógicas, se puede señalar que existen coincidencias en cuanto a la necesidad de la construcción de la autoridad docente, la cual posibilitaría una efectiva transmisión de conocimientos. En todos los discursos prima la idea de un diálogo entre docente y alumno, una relación que se construye a partir del vínculo y que permite un aprendizaje significativo.

En una sociedad de tantos cambios acelerados y de avances continuos de las plataformas informáticas de distribución del conocimiento parece pertinente preguntarse acerca del futuro de la profesión docente y de su lugar en el proceso de transmisión de conocimiento. Si asistimos hoy en el siglo XXI al desdibujamiento del rol docente y al debilitamiento de la institución escolar como lugar de transmisión

del saber. ¿Qué futuro le deparará a la profesión docente? Teniendo en cuenta la desvaloración social que la docencia tiene en la actualidad ¿en unos años más se logrará la erradicación del personal humano de la docencia, dando paso al imaginario futurista de que los niños del mañana serán formados a través de programas computarizados?

Simplemente son formulaciones de preguntas que probablemente nunca lleguemos a tener respuestas.

## Bibliografía

- Acosta, F. (2015). El saber del profesor en la formación de profesores en la Universidad: entre problemas históricos y prácticas recientes. Simposio Formación de profesores en la Universidad: reflexiones sobre la experiencia de cambio de la formación pedagógica en la Universidad Nacional de General Sarmiento. VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas. Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata. 29, 30 y 31 de octubre de 2015
- Antelo, Estanislao (2014) *Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos*. - 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Balcaza, M. y Costanzo, M. (2007) Trabajo final de diseño curricular. UBA.
- Davini, M. (1998) *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Diker, G; Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos aires. Paidós.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona. Gedisa.
- Jackson, Ph. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrótu.
- Martuccelli, D. (2009) La autoridad en las salas de clases. Problemas estructurales y márgenes de acción. En *Diversia. Educación y Sociedad*. Valparaíso. CIDPA.
- Merodo, A. ( ) ¿Es suficiente con cambiar el currículum para formar un buen profesor? Formación Docente y cambios curriculares.
- Tenti Fanfani, E. (2004) VIEJAS Y NUEVAS FORMAS DE AUTORIDAD DOCENTE. Publicado en *Revista Todavía*. <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>

## Anexo

Cuadro 1

	> Profesorado de Matemáticas.	> Profesorado de Historia.
> Asignaturas de Formación General	> 7	> 7
> Asignaturas de Formación Pedagógica	> 7	> 7
> Asignaturas de Formación Disciplinar	> 18	> 21 (con posibilidad de 5 optativas que pueden ser temáticas)
> Total de Asignaturas	> 32	> 35
> Total de horas	> 3168	> 2928
> Asignaturas de 4 horas semanales	> 9	> 14 (algunas son optativas y eso varía la cantidad de horas)
> Asignaturas de 6 horas semanales	> 6	> 14
> Asignaturas de 8 horas semanales	> 12	> 2
> Asignaturas de 2 o 3 horas semanales	> 5	> 5