



Birman, Martín

Análisis preliminar de algunas nociones que permite ver el Plan Educativo Maestr@



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Birman, M. (2017). Análisis preliminar de algunas nociones que permite ver el Plan Educativo Maestr@. Sociales y virtuales, (4). Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3694>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Análisis preliminar de algunas nociones que permite ver el Plan Educativo Maestr@

socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/archivo-4/s-y-v-nro-4/debates4/analisis-preliminar-de-algunas-nociones-que-permite-ver-el-plan-educativo-maestr/

por *Martín Birman*



Resumen

El *Plan Educativo Maestr@* que lanzó el Ministerio de Educación de la Nación en mayo de este año contiene un conjunto de afirmaciones y desarrolla una serie de medidas para solucionar las que el Gobierno entiende que son las principales problemáticas educativas del país.

El presente trabajo se propone analizar la mirada que subyace no solo a las propuestas allí plasmadas, sino también a la información recabada en una primera instancia para poder realizarlas. Abordar los problemas del sistema educativo lleva, inevitablemente, a indagar en las problemáticas de la formación docente. De este modo, a partir de los materiales trabajados en el curso *Problemáticas Contemporáneas de la Formación Docente*¹ nos introduciremos en algunas nociones que el plan presenta en torno a estos temas.

Palabras clave: *Plan Educativo Maestr@*, evaluación, docentes.

A modo de introducción

En mayo de este año el Ministerio de Educación de la Nación presentó el *Plan Educativo Maestr@*. Esto ocurrió en un clima de tensión creciente entre el Gobierno nacional y amplios sectores de la comunidad educativa con foco en los docentes agremiados. Entre las causas de estas tensiones podemos mencionar la falta de vacantes en diversos niveles de la escolaridad y conflictos en torno al salario. Con todo lo que se destaca ampliamente es la falta de llamado a la paritaria nacional docente, donde se discute el piso salarial nacional y cuestiones relacionadas con las condiciones de trabajo docente, que no son otras que las condiciones educativas.

Ya de lo anterior se desprenden algunas tensiones en torno a la base de acuerdo que hay —o mejor dicho, que no hay— alrededor del *Plan Maestr@*. Dichas tensiones serán parte del análisis del presente trabajo. Se les sumarán, a su vez, otras en torno a los actores reconocidos como responsables de llevar adelante las propuestas; a las soluciones fragmentadas o de conjunto; al cuestionamiento de las bases sobre las que el ministerio realizó su diagnóstico; y a las condiciones de trabajo docente.

Cabe destacar que la mirada que guía este artículo está orientada por los contenidos abordados en la materia Problemáticas Contemporáneas de la Formación Docente de la Licenciatura en Educación (Universidad Nacional de Quilmes, modalidad a distancia). A los textos trabajados en este curso (ver referencias bibliográficas) se suman el proyecto de ley del *Plan Educativo Maestr@* (<https://dialogo.compromisoporlaeducacion.edu.ar/por-qu%C3%A9-un-plan-maestro/ProyectedeLeyPlanMaestro.pdf>) y el *“Análisis sobre el denominado ‘Plan Educativo Maestr@’ del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación producido por las carreras de Educación (profesorado y licenciatura) de las Universidades Nacionales”* (2017).

Sobre el enfoque general del PEM

A la hora de arrancar con un análisis del *Plan Educativo Maestr@* (PEM) resulta fundamental comenzar por ciertos aspectos vinculados a su enfoque. En este sentido, una de las cuestiones clave para analizar es la de la integralidad, que se relaciona con el potencial que puede llegar a tener una propuesta. Aquí, huelga diferencias de análisis e incluso ideológicas —propias de las ciencias sociales—, no pareciera haber más de una tendencia clara. En este sentido, Tenti Fanfani (2005), al analizar la condición docente y al pensar criterios para su mejora, expresa que “toda política docente debe ser integral. Esto quiere decir que debe contemplar intervenciones articuladas” (p. 280). Algo similar se puede observar en los planteos de Rivas y otros (2013), así como en Mezzadra y Composto (2008), los cuales proponen una serie de políticas hacia la carrera, la formación inicial y la profesionalización docente, claramente, integradas. Ahora bien, las políticas docentes se enmarcan dentro de las políticas educativas. Se trata de políticas que buscan darle una solución a diversas problemáticas del sistema educativo. Son políticas que no se reconocen aisladas y que entienden que la integralidad es un valor a sostener el conjunto de las políticas educativas.

Así, siguiendo el *Análisis sobre el denominado ‘Plan Educativo Maestr@’ del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación producido por las carreras de Educación (profesorado y licenciatura) de las Universidades Nacionales”* (2017) vemos que la propuesta del PEM va en otro sentido. En diversos pasajes del texto se destacan “la yuxtaposición de enfoques conceptuales disímiles y aún contrapuestos” (p. 3), la crítica al “establecimiento de metas cuantitativas genéricas en educación” (p.7) que históricamente tienden a no ser cumplidas y la falta de estrategias para llevarlas adelante, lo que las deja en ese lugar de metas abstractas y hace pensar que el PEM no es “un instrumento serio de política educativa que pueda orientar los esfuerzos de distintos gobiernos a lo largo de una década” (p.10).

Ahora bien, esta falta de integralidad no solo se observa al nivel de las propuestas educativas, sino que algo similar sucede con el marco social. Tanto en el diagnóstico del plan como en las propuestas que realiza se evita hacer foco en el contexto social en que se enmarca nuestro sistema educativo. Las causas de las problemáticas que se identifican así como las metas para su superación apuntan tan solo a este último. Este recorte disminuye drásticamente las posibilidades de implementación del PEM por cuanto se cae en la falacia de abstracción de la situación. Al igual que ocurre con los niños que son diagnosticados con alguna pseudoenfermedad, en vez de reconocer las

dificultades que implican los diversos puntos de partida, se le achacan al sistema educativo —y en particular, a los docentes— responsabilidades que, en realidad, lo exceden. Este hecho no es menor si tenemos en cuenta que estamos en la región más desigual del planeta, que los índices de pobreza e indigencia han ido *in crescendo* — basta tan solo tomar los datos de la Pontificia Universidad Católica Argentina (2017), según la cual en el último año y medio han aparecido 1,5 millones de nuevos pobres. Así, para una mejor comprensión de lo que sucede con el sistema educativo no se puede ignorar que son las escuelas las que en muchos casos terminan dando respuestas ante las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) de los niños. Al decir de Tenti Fanfani (2005): “En muchos casos, la escuela pierde su carácter tradicional de institución especializada en el desarrollo de aprendizajes básicos y, con los mismos recursos humanos y tecnológicos, debe atender múltiples cuestiones que exceden lo estrictamente ‘pedagógico’” (p.21). Plantear todo el problema y las propuestas en términos meramente educativos refuerza una vez más la idea de que la propuesta no es más que una serie de metas que no pretenden ser cumplidas.

Para finalizar este segmento queda algo más por destacar. En el segundo apartado del ítem 2 del PEM se analizan los resultados de aprendizaje de nuestro país en comparación con otros. Huelga analizar la validez no solo técnica, sino también al nivel de la utilidad de los instrumentos empleados, es interesante destacar que la propuesta realizada en nuestro país va drásticamente en contra de la de algunos de los países con mejores resultados educativos. Así Pasi Sahlberg (2012) —asesor de políticas educativas en Finlandia y en otros países— al analizar las características que hacen del sistema finlandés uno de los mejores del mundo entiende que es preciso partir de las condiciones socioeconómicas de su población, bien distintas de las de nuestro país. Así evidencia que el éxito en Finlandia no surge de una o varias medidas aisladas, sino del conjunto del sistema en su contexto. Es paradójico que nuestro ministerio se base en la comparación con países como Finlandia —como modelos exitosos— para luego tomar una serie de medidas cuyas lógicas nada tienen que ver con las de esos países.

Acerca de los consensos o la carencia de...

Otro elemento que destaca al PEM es su realización inconsulta. Siguiendo el ya mencionado documento crítico de las universidades, la no difusión de las reuniones del Consejo Federal de Educación y de aquellas realizadas con especialistas, la falta de información —incluso en ámbitos académicos— sobre lo allí discutido, la utilización de métodos inapropiados para recabar opiniones y los plazos acotados para el desarrollo de esta propuesta, marcan que el ministerio descrea que el consenso sea necesario para la realización de propuestas de este estilo o bien se está ante una propuesta vacía de contenido cuyo fin es el consumo mediático.

Con todo, existen diversas corrientes en torno a la formulación de consensos. Si vemos que los docentes son actores fundamentales del sistema educativo, un indicador de la búsqueda de consensos fuertes tiene que ver con el trabajo mancomunado con estos actores o con su exclusión absoluta de la toma de decisiones. Aquí se evidencia también la noción que diversos actores poseen sobre la docencia como colectivo. En este sentido, las acciones del Gobierno, tanto a nivel de la formulación del PEM, pero también

en función de las tensiones en torno a la paritaria que se vienen desarrollando este año, parecieran marcar una visión negativa de los docentes. Las políticas presentadas se acercan a los planteos de Gustavo Jaies (en Gvirtz y Torre, 2014) para quien en las reformas cualitativas del sistema no se debe buscar un acercamiento a los sindicatos dado que estos solo representan los intereses de los docentes, mientras que el Estado debe representar los del conjunto de la sociedad. Algo parecido podría observarse en el planteo de Namó de Mello (en Villant, 2013), según quien:

Los docentes son parte del problema en virtud de su falta de preparación, del corporativismo, del acomodarse a la carrera que expulsa a los mejores. Pero deben ser parte de la solución porque sin la participación, la dedicación y el compromiso de los profesores será imposible superar la desigualdad educacional (p. 2).

En este último caso pareciera reconocerse también una cierta antropología negativa de los docentes —como si el problema fueran ellos en sí y no sus condiciones de desarrollo laboral y profesional—. Sin embargo, incluso en esta propuesta, se reconoce la importancia de la participación activa de los docentes para la mejora del sistema, lo que el Gobierno no ha contemplado.

Este último elemento es fundamental si tenemos en cuenta que una de las metas del PEM es promover la innovación pedagógica. Esto apunta a las responsabilidades del docente en tanto profesional de la educación. Ahora bien, mientras que los requisitos se centran en este tipo de rol, la actuación del Gobierno, sus decisiones inconsultas, la falta de indagación en la experiencia del docente, evidencian que sus condiciones son las de un trabajador. Esta falta de reconocimiento simbólico —luego veremos que a esta se suma la falta a nivel material— contribuye a profundizar problemáticas que, como se ve, son las de la condición docente y no las de los docentes en sí —siempre hablando en términos generales—. De aquí surge, siguiendo a Tenti (2005), la fuerte oposición de muchos docentes a las propuestas innovadoras. Más aún si tenemos en cuenta que en educación nunca son propuestas asépticas sino enmarcadas dentro de cuestiones políticas e ideológicas.

A su vez, la falta de consulta a los docentes es un problema importante si tenemos en cuenta que en su función de actores directos del sistema educativo son una fuente importante de saberes “acerca de los conocimientos, capacidades y competencias que ellos deben tener” (Villant, 2013, p. 4) para una buena formación y, por ende, un buen desempeño laboral.

En definitiva, si bien es cierto que existe un desfase entre los requisitos de la escuela hoy y aquello para lo que muchos docentes están capacitados, la falta de consulta a estos últimos tiende a debilitar la propuesta. Esto es así dado que debilita la legitimidad de los docentes como profesionales, pierde una importante serie de requisitos y saberes propios de quienes desarrollan las prácticas y genera grandes resistencias. Así, más allá de los posibles intereses políticos, se alimenta una visión negativa del colectivo docente, sin ver la importante cantidad de años de formación que este ha transitado, la disposición general a seguir formándose y a introducir innovaciones como las nuevas tecnologías en su labor (Tenti, 2005). Por sobre todo, se apunta a un cierto corporativismo de los

sindicatos según el cual sus intereses van en contra de los intereses educativos del conjunto de la sociedad, algo que según Tenti (2005) no es en esencia así. De este modo, se ha perdido una posibilidad de reforzar la identidad profesional docente coherentemente con su identidad trabajadora, siendo este un elemento fundamental para la mejora educativa.

Por último, cabe destacar que, más allá de lo relacionado con el sector docente, una política educativa que se precie de generar una transformación profunda y duradera debe poseer una amplia base de consenso social (Tenti, 2005). En esta perspectiva podemos esbozar que el PEM no es una política de profunda transformación o bien no logrará éxito en su implementación por cuanto no ha creado consenso para una sobrevivida a los vaivenes electorales.

Sobre las bases del diagnóstico

Como hemos visto en el apartado anterior, el PEM ha sido elaborado sin mediar una amplia y profunda consulta pública a expertos e integrantes de la comunidad educativa. Con todo, no existe plan que no posea un diagnóstico —o al menos un esbozo del mismo—. En este sentido, se hace por demás importante analizar las bases de dicho diagnóstico para ver cómo comprende el ministerio al sistema y en qué nivel de profundidad.

En este sentido, el plan parte de un supuesto: “Es necesario elevar la calidad educativa para que nuestro país logre un desarrollo social y productivo sostenible y duradero, y para fortalecer sus instituciones democráticas” (Ministerio de Educación, 2017, p.13). Ahora bien, ¿de dónde surge esta necesidad? Dos son las bases que se citan con más fuerza, siendo ambas evaluaciones estandarizadas realizadas a una importante porción de alumnos del país.

En lo que respecta a la primera de ellas, el denominado *Operativo Nacional Aprender*, existen diversos elementos que ponen en duda su validez. En primer lugar, el propio Gobierno se propone como desafío “adaptar las pruebas estandarizadas ya diseñadas a formatos adecuados para aquellos estudiantes que presenten dificultades en términos de acceso a la evaluación” (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2017, p. 21), esto lo hace tan solo en torno a dificultades visuales, motoras, etc. dejando de lado las cognitivas y las propias de los desiguales puntos de partida de los alumnos. De este modo, se recortan las recomendaciones de autoras como Denise Villant (2013), quien sostiene que en estos instrumentos es fundamental incluir componentes de equidad en función de los ambientes que crean los docentes para atender a la diversidad y desigualdad del alumnado. Aquí entra en juego también la cuestión ética, dado que el formato de las mismas evaluaciones, el *multiple choice*, alejado de los hábitos de los sectores menos favorecidos socioeconómicamente, ha llevado al fracaso y a la frustración a un porcentaje importante del alumnado. Pero hay más: el *Operativo Aprender* es otro ejemplo de las políticas inconsultas y carentes de consenso del Ministerio de Educación de la Nación. Desoyendo los planteos de diversos profesionales que proponen que las mismas deben surgir de un amplio consenso con las comunidades educativas, el ministerio hizo llegar directamente estas evaluaciones a las escuelas. Esto

generó el rechazo de una porción importante de la comunidad, incluyendo diversos sindicatos que llamaron a boicotearla. Este último punto pone en duda su validez como base para diagnosticar las condiciones de nuestro sistema. No se cumplen, así, los requisitos planteados por Diker que implican “poder traducir sus resultados en indicadores suficientemente consolidados u objetivos que permitan sostener la toma de decisiones (...)” (2010) (Gvirtz y Torre 2014).

La otra evaluación estandarizada a la que se hace referencia es la PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) de 2012. Estas evaluaciones cuentan con importantes grados de consenso y prestigio a nivel internacional. Más allá de los no pocos cuestionamientos que se les han hecho —por centrarse en evaluar competencias enfocadas en los requisitos de las empresas—, lo fundamental es ver el peso excesivo que se da a estos instrumentos. Son ellos el corazón del diagnóstico del PEM. De este modo, se cae en el riesgo expresado por Terigi quien sostiene que este tipo de evaluaciones estandarizadas, que terminan haciendo foco en los docentes, suponen “dejar de lado la consideración de las condiciones sociales e institucionales que construyen las oportunidades de aprendizajes” (2009) (Gvirtz y Torre 2014).

Por lo demás, siguiendo la crítica realizada por las universidades, el resto de los datos que aparecen en el diagnóstico en muchos casos no poseen fuentes; en otros, las poseen desactualizadas y van variando el énfasis sin una lógica clara. Todo esto hace al menos cuestionable la base del diagnóstico a nivel de la lógica de la información como de los requisitos de la política educativa.

Sobre los responsables de llevar adelante el PEM

Si bien en este sentido el texto es poco claro, lo primero que debemos decir es que cae en una de las problemáticas planteadas por Terigi para la realización de transformaciones más o menos profundas ya que “debido a la división de poderes, en muchos países las normas no pueden ser emitidas por quien impulsa el cambio” (2010, p.31). Este conflicto es claramente evidenciado en los planteos hechos por las universidades, según las cuales en diversos fragmentos del proyecto hay tensiones con lo establecido por leyes vigentes como la Ley de Educación Nacional (LEN) y la Ley de Financiamiento Educativo (LFE) que no plantea remover y con las competencias expresadas en la Constitución —artículo 5— en torno a quién es la autoridad de aplicación —dado que reconoce al Poder Ejecutivo Nacional por medio de los ministerios de Educación provinciales, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y de la Nación, mientras que la Constitución reconoce competencias exclusivas de los Estados provinciales y de CABA—.

Con todo existen otras tensiones en torno a quién implementa el PEM. De hecho, según las universidades que escribieron la crítica “el PEM es difuso en la asignación de responsabilidades” (2017, p. 11). Lo complejo es que el vacío dejado en este sentido pone al Estado como un actor más, igualándolo a las ONG, empresas privadas e incluso a las propias familias y escuelas. Si se entiende que la educación es un derecho social y, por ende, es fundamental garantizar la justicia educacional para todos los ciudadanos del país, no se puede correr al Estado de su rol central como garante de este derecho. La

mercantilización de la educación lleva a una preocupante serie de distorsiones que traban la dignidad en el ejercicio de este derecho. Ejemplo claro de esto es lo expresado por Pitman (2012) en torno a la formación continua. Aquí la pérdida del rol central del Estado y la aparición de diversos privados o semiprivados —pequeños sindicatos cuyo rol principal es vender capacitación— que ofrecen cursos con altos puntajes asignados generó una lógica de costo-beneficio que, lejos de guiar el desarrollo profesional docente en función de los requisitos para la práctica, llevó a intentar acumular puntaje de la forma más rápida y menos exigente posible a grandes sectores de la docencia. No es difícil imaginar distorsiones de este tipo con la aplicación del PEM, más cuando constantemente se pone como principal objetivo educativo la productividad y la relación entre educación y trabajo.

Sobre las condiciones laborales docentes

Para finalizar nos queda observar lo que el PEM propone en torno a las condiciones laborales docentes. Si, como ya hemos visto, en lo relativo al reconocimiento simbólico sostiene bajos niveles, en lo material no se queda atrás. Así, sobre la base de un acuerdo paritario que en modo alguno tiene rango mayor al de la LFE se establece el salario mínimo nacional un 20% por encima del salario mínimo vital y móvil, lo que le garantiza al Ministerio de Educación de la Nación no tener que convocar a paritaria nacional previo a las provincias. A su vez, se tiende progresivamente a la desaparición del Fondo Compensatorio ², cargando sobre las provincias el grueso del gasto educativo corriente. Se fomenta, de esta manera, la desigualdad salarial entre docentes de diversas jurisdicciones.

Este elemento no solo no contribuye a la mejora educativa, sino que tiende a la desmejora. Entendiendo que las problemáticas de la formación docente no tienen que ver con la esencia de ese colectivo sino con sus condiciones laborales, queda claro que la tendencia hacia la pauperización de las condiciones materiales docentes que esta propuesta tiende a generar tendrá graves consecuencias en el sistema. En este punto es posible realizar un cuestionamiento ético, dado que la desigualdad nunca es justificable, pero también en torno del impacto en las subjetividades que tendrá esta política. Nuevamente, mientras se exigen responsabilidades de un profesional se tiende a la peor proletarización del trabajo docente. A su vez, a nivel material, el impacto del empobrecimiento atenta contra las posibilidades de capacitación docente —no son pocos los docentes que hoy en día deben trabajar tres turnos para subsistir—. Por otra parte, se dificultará el acceso a productos culturales de un colectivo que es clave en la difusión de cultura —¿cómo lograr un buen nivel de literatura con docentes que no se pueden comprar libros?—.

Hay otros dos elementos a destacar que aparecen, prácticamente, en todos los autores que abordan las problemáticas contemporáneas de la formación docente. El primero es la necesidad de lograr que la docencia sea una de las primeras opciones a seguir por los alumnos que obtienen mejores resultados en la educación media. Aquí parece más que evidente que las condiciones que impone el PEM atentan contra dicho objetivo —aún cuando está enunciado en el plan—. La segunda tiene que ver con que, al no plantear

una firme tendencia hacia el paso al sueldo básico de todos los ítems del salario docente, la escala salarial continuará achatándose, lo que dificulta la retención de los mejores docentes en el sistema.

Cabe destacar que aquí, nuevamente, se presenta una contradicción entre los supuestos objetivos y las propuestas realizadas, dado que mientras se reconoce la importancia de mejorar las condiciones de trabajo docente, se atenta contra una parte fundamental como es el salario.

A modo de cierre

Dada la falta de una mayor profundización en el análisis planteado, no resulta posible llegar a una conclusión en torno a las consecuencias que puede generar la PEM. Con todo, los análisis distan de ser alentadores. Se destaca, en este sentido, la falta de integralidad que pudiera hacer del plan algo más que meras metas genéricas, la carencia de bases sólidas que permitan defender lo propuesto y la falta de consenso que garantice su implementación durante los diez años pretendidos.

Esto no es todo. Quizás el punto más negativo de la propuesta tenga que ver con el sujeto docente que permite dilucidar y con las condiciones de trabajo que a futuro le plantea. Pareciera tender hacia una profecía autocumplida: *Los docentes argentinos son la base del sistema pero no se reconocen como profesionales por lo que no tienden a la innovación y a su capacitación; mientras tanto la propuestas gubernamentales les dificultan las condiciones para salir de estos supuestos déficits.*

Esto último es un solo ejemplo de las contradicciones constantes que expresa el plan. Es notorio como se plantean objetivos, metas y modelos y se hace lo imposible para tender hacia el lado opuesto a lo planteado.

En esta perspectiva el plan del ministerio va en contra de la justicia educacional, pareciendo desconocer a la educación como derecho social, mientras fortalece la idea de atar la educación a los requisitos del mercado y de pensarla como un medio para objetivos futuros, olvidando que los educandos son sujetos de derecho en el presente.



Notas



[¹] Primer cuatrimestre 2017, Licenciatura en Educación, Universidad Nacional de Quilmes, modalidad a distancia.

[²] **Se trata de un fondo creado por la Ley de Financiamiento Educativo, cuyo objeto es facilitar que aquellas provincias que fehacientemente no puedan hacer un esfuerzo mayor para cumplir con las mínimas pautas de igualación salarial de las remuneraciones docente, lo puedan hacer.**

Referencias bibliográficas

Gvirtz, S. y Torre, E. (2014). *Problemáticas contemporáneas de la formación docente*. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes.



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2017). *Proyecto de Ley Plan Maestro* Recuperado de <https://dialogo.compromisoporlaeducacion.edu.ar/por-qu%C3%A9-un-plan-maestro/ProyectedeLeyPlanMaestro.pdf>

Mezzadra, F., Composto, C. (2008). *Políticas para la docencia. Opciones y debates para los gobiernos provinciales*. Buenos Aires: Fundación Cipepec.

Pitman, L. (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método”, en Birgin, A., *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Pontificia Universidad Católica Argentina (2017). *Pobreza y desigualdad por ingresos en la Argentina Urbana 2010-2016*. Recuperado de: <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/2017-Observatorio-Informe-Pobreza-Desigualdad-Por-Ingresos-2010-2016.pdf>.

Rivas, A., Mezzadra, F., Veleza, C. (2013). Capítulo 5, en *Caminos para la educación. Bases, esencias e ideas de política educativa*. Buenos Aires: Granica.

Salhberg, P (3 de septiembre de 2012). «La formación docente en Finlandia. Reflexiones para la Argentina». Recuperada de https://www.youtube.com/watch?v=qhrnGy4kJ_A.

Tenti, E. (2005). Introducción y Capítulo VI, en *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.

UNESCO (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Orealc / Unesco, Santiago de Chile.

Universidad Nacional de Quilmes: Área de Educación del Departamento de Ciencias Sociales, Et. Al. (2017) *Análisis sobre el denominado “Plan Educativo Maestr@” del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación producido por las carreras de Educación (Profesorado y Licenciatura) de las Universidades Nacionales*. Recuperado de: <https://qoodle.uvq.edu.ar/mod/resource/view.php?id=353619>

Vaillant, D. (2013). *Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional, la carrera y la evaluación docente*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. 18-22 de noviembre de 2013 en Ciudad de Guanajuato, México.

¿Cómo citar este artículo?

Birman, M. (2017). Análisis preliminar de algunas nociones que permite ver el *Plan Educativo Maestr@*. *Sociales y Virtuales*, 4(4). Recuperado de <<http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/analisis-preliminar-de-algunas-nociones-que-permite-ver-el-plan-educativo-maestr>>

Ilustración de esta página: Ortiz, Carolina (2017). *Árbol con pétalos literarios (fragmento)*. <https://www.facebook.com/CaroOrtiz1970/>.

