

UNA RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE CAMBIO CURRICULAR EN LA JURISDICCIÓN CÓRDOBA

*Isabel García
Patricia Gabarini
Gabriela Sabulsky
Luciana Fernández Sívori**

La presente ponencia tiene como propósito comunicar avances en la labor investigativa desarrollada por el equipo docente del área educación, de la cátedra Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza.¹ Es continuidad del proyecto iniciado en 1998 y forma parte del Subproyecto II: "Regulaciones y Estrategias en torno al cambio curricular para la Formación Docente. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba".²

Se recupera en primer término, la información obtenida desde el trabajo de campo correspondiente al período 1999-2001, en el intento de reconstruir las estrategias a través de las cuales se ha ido plasmando la Reforma en la provincia de Córdoba, en lo relativo a las propuestas curriculares para la formación docente. En segundo lugar, se ofrece un análisis de las normativas y prescripciones respecto del tema, contenidas en los documentos elaborados desde los organismos técnicos de la Jurisdicción.

Con relación a la labor desarrollada, cabe destacar la marca que en lo metodológico imprime el dar cuenta de los procesos de Reforma en simultáneo a su implementación. Esto plantea por un lado, la necesidad de revisar en forma permanente las decisiones y acciones planeadas con su consecuente impacto en la producción. A la vez, de ejercer una actitud de vigilancia ética al llevar al espacio de lo público la voz de los actores implicados en la historización de los procesos indagados.

Analizar cambios curriculares demanda la especificación de distintas perspectivas haciendo foco en diferentes momentos y niveles de concreción, para lo cual se recupera el planteo teórico-metodológico desarrollado por Terigi (1999),

* CIFFYH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. E-mail: icgarcia@ffyh.unc.edu.ar; pgabba@ffyh.unc.edu.ar; lfernandezsivori@sya-gmn.com.ar

¹ Cátedra de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

² Este Subproyecto se realiza bajo la dirección de la Lic. Gloria Edelstein y la codirección de la Lic. Celia Salit.

quien identifica tres escalas³ para el análisis de las transformaciones de la prescriptiva curricular: de la gestión política, de la institución escolar y del aula. Escalas en las que es posible reconocer un conjunto de representaciones más o menos formalizadas, denominadas por la autora objetivaciones: los diseños curriculares, los planes institucionales y la planificación que realiza el docente, respectivamente.

Estos desarrollos, aportan orientaciones claras respecto del proceso de indagación por parte del equipo en esta etapa desde el subproyecto. De una parte, estaría enfatizando la necesidad de ir más allá de lo expresado en los documentos, escala de la gestión política, para apresar las lógicas particulares que se expresan al realizar el pasaje a la escala de la institución escolar (los IFD, en este caso). Clarifican a su vez, el valor de extender el trabajo empírico hasta la escala del aula, a fin de reconocer los modos particulares que la prescripción adopta al materializarse en formas de existencia concreta (no sólo desde los Proyectos Curriculares específicos en cada IFD sino desde los nuevos programas elaborados por los profesores).

Durante el desarrollo de esta indagación, por la marca ya señalada, que impone el estudiar procesos de reforma en simultáneo a su gestación e implementación, se plantea la necesidad de captar la dinámica particular que este proceso adopta. Exige en tal sentido, un registro en paralelo de las formas de concreción según se expresan en la escala de la gestión política en el nivel nacional y jurisdiccional, que para el caso de Córdoba reclama una atención especial por el cambio de signo político en el gobierno.

Avanzar así en el análisis de nuevas prescripciones, se constituye en un plano de estudio ineludible que modifica las líneas orientativas para el trabajo empírico. Obliga a postergar la descripción analítica de la información obtenida en el nivel de escala que remite a las instituciones y la búsqueda de información documental relativa al nivel áulico, tareas previstas originalmente para la etapa a la que refiere esta ponencia.

Los nuevos materiales indicativos de políticas para los Centros de Formación Docente y la definición de una estructura curricular básica a nivel provincial, concentran nuevamente el esfuerzo investigativo en la escala de la gestión política.

En el trabajo de campo se opera desde el análisis de documentos y a la vez desde entrevistas a directivos y docentes, con la intención de recuperar la perspectiva de actores institucionales y a partir de ello desentrañar diferentes formas de recepción de la propuesta oficial sin poder todavía reconocer resoluciones en la escala institucional.⁴

³ El concepto "escala" remite, según la misma autora lo señala, a E. Rockwell y J. Ezpeleta quienes incorporan esta herramienta teórico-metodológica en investigaciones educativas.

⁴ Cabe aclarar que el proceso de elaboración curricular en las escalas institucional y áulica, se

El cambio del curriculum de formación docente en la Provincia, a diferencia de los otros niveles del sistema, sufre un largo proceso de dilación. Probablemente, producto de las resistencias que distintos sectores expresan a las decisiones que se adoptan desde la política a nivel provincial, entre otros factores, se origina una postergación de las instancias previstas para el debate de los CBC en el marco de la Jurisdicción, y como consecuencia de ello para el pasaje a la instancia de elaboración de los diseños curriculares específicos.

No obstante dicha demora, a partir de la recepción de la versión definitiva de los CBC Nación, para la Formación Docente, directivos y profesores de los IFD acceden a los mismos y generan espacios de lectura y discusión formales e informales⁵.

Desde la Jurisdicción, a su vez, se despliegan diferentes estrategias y se asumen una serie de definiciones que otorgan notas distintivas al proceso de reforma curricular en Córdoba, respecto de las formas que adopta la implementación en otras provincias. Se organizan, en este sentido, distintas jornadas con la participación de algunos directivos y docentes que tienen el propósito de definir acuerdos básicos respecto de las modificaciones de los planes de estudio.

Las principales acciones desarrolladas desde la información aportada por integrantes del equipo técnico de la Jurisdicción⁶, permitirían reconocer un proceso en el que se convoca a la participación de ciertos agentes, si bien no quedan claros los criterios de selección desde los datos recogidos hasta el momento.

En el caso objeto de indagación, el análisis de los CBC Nación, se inicia oficialmente a partir de la convocatoria que realiza la entonces Dirección de Planificación y Estrategias Educativas hacia fines de 1998 y se extiende a principios de 1999. En primer término se organizan jornadas para trabajar en torno a los contenidos del Campo de la Formación General Pedagógica y del Campo de la formación Especializada. Para ello se convoca a docentes de algunos Institutos de formación del interior y de capital; a las direcciones de nivel, los gremios y el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC). El intercambio refleja, según la interpretación de los técnicos, "*una gran disparidad*" y es sobre esta base que se sistematizan los principales criterios seleccionados por los institutos respecto de los contenidos a incluir en el diseño.

En una instancia posterior, se aborda el Campo de la Formación Orientada. La propuesta en esta oportunidad se centra específicamente en los lineamientos

encuentra en la jurisdicción, en etapa de construcción.

⁵ Es de interés rastrear brevemente el destino que le cabe a este documento en la Jurisdicción. El año 1997 se puede reconocer como un período de toma de contacto con el texto oficial lo que moviliza procesos, si bien diversificados, en general cautelosos por parte de sujetos e instituciones. Sin embargo, a partir de este momento se constituyen en material obligado de consulta por parte de directivos y docentes en los IFD.

⁶ Se considera necesario señalar que en el equipo técnico de nivel terciario no se producen cambios sustanciales con el cambio de la gestión política.

curriculares del nivel de destino.

Luego, y en el marco del cronograma de trabajo de la Dirección, se implementa lo que sus responsables caracterizan como "*estrategia de cruce*". Se alude a la participación conjunta, en un mismo espacio de trabajo, de docentes de cada uno de los campos de la formación con quienes tienen a su cargo las cátedras de práctica y/o residencia. La intención "*es poder reconocer qué se hace con la práctica, coherencias e incoherencias*".

Es de destacar el énfasis que ya en esta instancia se expresa en relación al lugar de la práctica en el trayecto global de la formación. En forma paralela a la realización de los encuentros interinstitucionales, a lo largo de estos años (1998-1999) la Jurisdicción, como parte de su estrategia, deja en manos de los Institutos la elaboración de "*diseños de transición*".

Las acciones se ven interrumpidas en el segundo semestre de 1999 dado que se produce el cambio en la gestión de gobierno, lo que marca un nuevo impasse particularmente en materia curricular. Los Institutos deben dar respuesta a los Protocolos de Acreditación y los equipos técnicos se abocan a la tarea de asesorar para completar dichos protocolos.

En Junio del 2000, se distribuye en los Institutos de Formación Docente, el documento "*Transformación Curricular de la Formación Docente Inicial o de Grado. Material de Trabajo*". A partir de la primera semana de agosto, se propone desde la Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas, una instancia de trabajo tendiente al análisis y a la revisión de dicho material con relación a las producciones curriculares elaboradas hasta ese momento a nivel institucional.

Posteriormente, entre los meses de agosto y noviembre, la jurisdicción convoca a las instituciones según la oferta académica, a un trabajo conjunto de discusión con el objetivo de lograr acuerdos interinstitucionales en torno a la formación de grado en lo relativo al Campo de la Formación Orientada.

Es importante señalar que en la implementación de los nuevos diseños curriculares es posible reconocer dos estrategias diferentes de intervención promovidas desde organismos de gestión de la Jurisdicción. Por un lado, los contenidos que forman parte del campo de la Formación General Pedagógica son propuestos por el equipo técnico, llegando inclusive a precisar cantidad, nombre, ubicación y carga horaria de los espacios curriculares. Las definiciones a las que se arriba respecto de este campo de formación se desprenden de los trabajos previos realizados durante los años 1998 y 1999 con los IFD, período en que según los técnicos entrevistados, se llegan a presentar cinco propuestas. Para su elaboración definitiva, se toman como antecedentes experiencias de otras provincias.

La fuerza de la prescripción que se observa en este campo, es justificada en cuestiones de diverso orden. Entre ellas, principalmente, por la diversidad de propuestas y la imposibilidad de muchas instituciones de contemplar en las mismas los acuerdos definidos por el Ministerio de Educación de la Nación. Ello se

observa predominantemente en aquellos establecimientos que, frente a la evaluación verían peligrar la propia subsistencia, por no quedar encuadrados dentro de los requisitos solicitados en los protocolos de acreditación.

Respecto al campo de la Formación Orientada se reconoce que el proceso ha sido distinto. Se abre a la discusión la nominación de cada espacio curricular y su respectiva carga horaria. Es importante marcar que existen diversos niveles de tratamiento respecto a los acuerdos construidos interinstitucionalmente. En los IFD para Nivel Inicial y EGB 1 y 2, los mismos se vieron dificultados por la cantidad y heterogeneidad de instituciones oferentes (68 instituciones), y por la complejidad del propio objeto de enseñanza que supone la inclusión de diversas disciplinas en el Campo de la Formación Orientada.

Frente a esta complejidad, se diseña una estrategia de participación alternativa. Acorde a la misma se convoca a un número reducido de instituciones (aproximadamente diez), quienes discuten y presentan un informe que, a su vez, se convierte en material de trabajo para un próximo grupo de otras diez instituciones. Las decisiones se van modificando en la medida que se resignifican los consensos alcanzados en cada nueva reunión de trabajo.

En diciembre de ese año, se cierra este proceso con la entrega a los directivos y docentes de un diagrama que enuncia los nuevos espacios curriculares y su correspondiente carga horaria.

En este punto de la reconstrucción, interesa focalizar el análisis en algunas notas distintivas sobre las formas particulares de recepción a partir de las cuales, en el caso en estudio, los docentes se apropian y dan sentido a la prescripción curricular.

Los cambios curriculares están mediados siempre por la lógica de los sujetos que le dan significación a lo prescripto. Al decir de Terigi *"...inevitadamente lo prescripto se transforma: siempre se resignifica, se recrea, en ocasiones se modifica en forma deliberada, se secciona o se rechaza, incluso cuando se cree que se "lo aplica". Es cierto que lo que acciona los procesos de apropiación es una determinada prescripción curricular; pero también es cierto que los procesos de apropiación no son meros procesos de recepción: son procesos de significación que, de modo ineludible, devienen transformaciones de aquella prescripción"*.⁷

Los docentes reconocen que en estos años de redefinición del currículum para la formación docente se concretan en la Provincia, *"algunos pasos"*. En particular, reuniones de discusión y debate sobre la base de la lectura y análisis de los CBC Nación y de textos especializados vinculados a los mismos. Ello permite construir acuerdos iniciales respecto de la incorporación de la práctica como trayecto formativo, enfoques disciplinarios, propuestas de integración areales, entre otros.

Producto de estos debates al interior de los institutos, se asumen posiciones

⁷ Terigi, F., 1999: 102

diversas respecto de la reforma propuesta. Manifestaciones, en algunos casos a favor, otras contrapuestas a los criterios de organización de los contenidos, definidos por los CBC Nación.

Una amplia gama de docentes entrevistados, advierten que las nuevas prescripciones curriculares no tendrían el carácter inaugural que desde el discurso de la reforma se les atribuye. Plantean, en este sentido, que los CBC no proponen modificaciones curriculares sustanciales en los contenidos respecto de lo que ya venían trabajando desde sus propuestas de cátedra. En otros casos sostienen que el cambio *“es profundo y que los Campos de la Formación están bien delineados”*.

Algunos remarcan que los enfoques y contenidos propuestos en los CBC, dan respuesta a ciertas deficiencias que ya venían visualizando. Ello facilita la incorporación anticipada de los mismos, cuando todavía no se había implementado la reforma curricular en la Jurisdicción. Otro grupo, señala su preocupación frente a la dilución de las disciplinas en el nuevo diseño.⁸

A pesar de la diversidad en el modo de enfrentar la “etapa de transición”, los actores entrevistados en general reconocen, el impacto de este período, dada la estrategia que la Provincia implementa durante el proceso hasta llegar a la instancia de definición de los nuevos planes de estudio para la Formación Docente, a fines del año 2000⁹.

Da cuenta de ello, el abanico de respuestas que se generan que van desde la elaboración de diseños curriculares acabados a la inclusión de modificaciones parciales a los planes de estudio vigentes, a partir de la incorporación de contenidos de los diferentes Campos de la Formación de los CBC Nación. Una tendencia marcada centra la innovación en la inclusión de la práctica a lo largo del trayecto formativo.

Ciertos actores asumen posiciones de espera lo cual provoca, como consecuencia, la postergación incluso de acciones anticipatorias del cambio.

Desde la perspectiva de quienes intervienen en las definiciones técnicas se reconocen una serie de problemáticas particulares:

- La representatividad del instituto, a través del directivo y el especialista en contenidos, en las jornadas de discusión y debate organizadas desde la Jurisdicción, se traduce luego al interior de la institución, en diferencias en la recepción de la propuesta, de aceptación o rechazo que se vinculan más que a la propuesta en sí a la estructura de participación y cultura institucional.

⁸ Planteo coincidente con lo postulado en el marco del análisis de los CBC para la Formación Docente (Informe Año 2000). En particular respecto del Bloque Mediación Pedagógica, se sostiene: *“podría casi señalarse una cierta dilución de encuadres disciplinarios lo que se traduce en un debilitamiento de orden epistemológico que resta coherencia al conjunto de los enunciados”*.

⁹ Cabe aclarar que este período adquiere especial significación para aquellos directivos y docentes que participaron activamente en los procesos de discusión y elaboración de diseños alternativos.

- La dificultad de negociación, la no “flexibilidad de las instituciones a ceder y a compartir”. Aunque en este punto también se reconoce la heterogeneidad de las instituciones, algunas “abiertas al intercambio, otras con dificultades para hacerlo”.

Del conjunto de la información obtenida y sistematizada hasta el momento de esta presentación, cabe señalar como nota distintiva el *escepticismo* de muchos docentes que suponían que no se produciría efectivamente cambios a partir de las normativas gestadas desde la Jurisdicción.

Así, ante la llegada del Documento de trabajo¹⁰ a las instituciones se menospreció su impacto en decisiones futuras sobre los propios Planes de Estudio, en particular al no identificar las medidas que permitirían el sostenimiento de los cambios propuestos.

Los procesos curriculares exceden las instancias de prescripción formal por la resignificación de sentidos que los diferentes actores le imprimen. “Para el análisis de esos procesos, lo prescripto es un buen punto de partida. Se impone, no obstante una nueva advertencia: decir que es el punto de partida para el análisis no equivale a decir que es el punto de partida de los procesos curriculares. De hecho, esa prescripción es en sí misma el punto de llegada parcial de un complejo proceso de elaboración”¹¹.

En este sentido interesa caracterizar algunas cuestiones centrales que plantean los dos últimos documentos que la Jurisdicción elabora para su difusión en los Institutos de Formación Docente respecto de la cuestión curricular.

En el Documento específico sobre el tema al que ya se aludiera se expresa que su objetivo “es acercar una propuesta jurisdiccional en torno a la estructura curricular de la formación docente de grado elaborada sobre la base de los acuerdos y coincidencias técnicas alcanzados a nivel nacional. El contenido expone aquellas *prescripciones* que la jurisdicción asumirá a partir de las normativas nacionales y algunas *orientaciones y sugerencias vinculadas a aspectos de definición institucional*”.

Así pueden identificarse ciertas puntualizaciones que adquieren el carácter de prescripciones en tanto se configuran como normativas para la acción:

- Los tres campos de formación estarán presentes en toda la carrera distribuidos desde su inicio, respetando las proporciones sugeridas por Nación.

- La jurisdicción establece mínimos y máximos en cuanto al número de espacios curriculares. Para el caso de EGB 1 y 2 se definen un mínimo de diecinueve y un máximo de veintidós, de los cuales uno adquiere el carácter de optativo.

- La carga horaria mínima para los diferentes espacios curriculares que adoptan el formato de asignatura o módulo, será de sesenta horas reloj. Para aquellos con formato de taller o seminario de treinta horas y finalmente para los espacios optativos treinta y cuatro horas.

¹⁰ Se trata del Documento “Transformación Curricular de la Formación Docente Inicial o de Grado” al que ya se hiciera referencia.

¹¹ Terigi, F., op.cit: 86.

- Con respecto a la Práctica, se la reconoce como eje vertebrador, instancia privilegiada de integración de los tres campos de formación, especificándose su incorporación gradual y progresiva desde el inicio de la carrera, con desarrollo en espacios curriculares específicos donde se incluye la residencia.

- En relación a la selección de contenidos, se señala que la misma queda bajo la responsabilidad de cada institución.

- Respecto al régimen de correlatividades, sólo se especifica que para el caso de la realización de la residencia se deberán tener acreditados todos los espacios curriculares obligatorios salvo el optativo.

- Con relación al cursado, se establece que la estructura curricular deberá organizarse de tal manera que el alumno curse como máximo seis espacios curriculares simultáneamente.

- Respecto a la carga horaria total, se estipulan mil ochocientas horas presenciales para las carreras de tres años y dos mil ochocientas para las carreras de cuatro años de duración. Para el caso de EGB 1 y 2 la carga horaria se distribuirá en seis cuatrimestres.

- En relación a la distribución de los tres campos de formación, se respeta lo definido por Nación y se explicita que el 50% de las horas reloj estarán destinadas a la formación orientada. De este 50%, el 70% corresponderá a los campos básicos de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. El 30% restante a Educación Física, Artística, Tecnológica y a la Formación Ética y Ciudadana.

- Para el tratamiento de la práctica se ocupará como mínimo el 15% de la carga horaria total.

- Respecto a los espacios curriculares obligatorios, se determinan cinco comunes para las diferentes carreras, tres de los cuales destinados al campo de la formación general pedagógica, uno al de la formación especializada y otro donde se integren contenidos de ambos campos.

En función de las definiciones hasta aquí mencionadas se advierte que el nivel de detalle que se explicita en el Documento de Trabajo, dejaría escasos márgenes decisionales a nivel institucional, si bien se reconoce la responsabilidad de las instituciones en la selección de los contenidos de cada espacio curricular. Asimismo, es posible advertir el sentido que adquieren los CBC Nación para la Jurisdicción Córdoba como disposiciones que, por su desarrollo sumamente específico operan como marco que no deja prácticamente márgenes para expresiones diversas en las instancias de diseño jurisdiccional.

En esta Dirección, a partir de la lectura del documento, el equipo se interroga sobre las razones que conducen a enfatizar en el mismo, cuestiones relativas a lo organizacional-administrativo sin avanzar en definiciones sobre aspectos vinculados a los contenidos. Una probable razón que justificaría esta decisión, se vincula al reconocimiento de los CBC Nación como texto de referencia ineludible.

La transnacionalización de la problemática, que se materializa en un “esbozo esencial del curriculum”, tal como lo advierten coincidentemente distintos autores que estudian el tema (Popkewitz, Goodson, Terigi), se ha tornado sorprendentemente incuestionable. Se advierte entre otras cuestiones, por ejemplo, en la promoción universal de un grupo de materias troncales, lo que de algún modo se traduce en la generalización de cierta estructura curricular. Se naturalizan de este modo, conceptos, problemas y estrategias, haciendo compleja la generación de un discurso alternativo.

En el caso argentino, según señala Terigi,¹² pareciera que “...a los diseñadores jurisdiccionales del curriculum se les ha hecho impensable una estructura curricular que difiera de lo que “naturalmente” sugieren los capítulos de los CBC (matriz básica para un proyecto cultural nacional”.

El segundo Documento en orden a su aparición, “Educación Superior No Universitaria Documento 1”, presenta lineamientos políticos y un plan de trabajo destinado a la totalidad de los Institutos de Nivel Superior no Universitario, y llega por otras vías a las instituciones (desde la gestión política y no desde los equipos técnicos) también a partir de Diciembre de 2000. En el mismo se definen objetivos de la nueva gestión, algunas conceptualizaciones a modo de fundamentación, a la vez que se esboza una estrategia que permita convertir estas definiciones en nuevas prácticas curriculares en los IFD.

Con relación al tema que nos ocupa, se advierte el énfasis en un tipo de formación general basada en “conocimientos y competencias básicas, elementales y comunes”.

Un aspecto que interesa destacar, refiere a la manera en que el Documento apela al concepto de reforma para caracterizar a un modelo que se afirma *está agotado*, y se utiliza el de transformación para referir al proceso que se instala a partir del cambio de gestión en el gobierno provincial. Esto podría interpretarse como un intento de reinsertar la política educativa provincial en el marco de las definiciones asumidas a nivel nacional desde el inicio de la reestructuración del sistema educativo.

Para referir a la transformación, en oposición a la “simple reforma”, se enumeran un conjunto de objetivos y se destacan tres pautas que resultan significativas para reconocer el tipo de cambios a desarrollar: “1) Organización curricular flexible como premisa para una rápida salida laboral y/o la articulación con otros niveles del sistema, 2) El margen de autonomía de gestión de las instituciones crecerá gradualmente, dentro de los lineamientos de la política educativa jurisdiccional y federal, 3) Los planes de estudio ... deberán ser reconocidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación, como así también evaluados en virtud de criterios y bases comunes que se acuerden en dicho organismo”.

¹² Terigi, Flavia, op.cit: 112 .

Cabe destacar la relevancia que adquiere desde el discurso "el fortalecimiento del Sistema no Universitario, intentando su ordenamiento, su regulación, sus vinculaciones y articulaciones para potenciar su desarrollo".

Esta idea se vincula con la necesidad de construir un nuevo modelo de organización y gestión sustentado, entre otras cuestiones en la *autonomía*, entendida como "capacidad para la toma de decisiones, pudiendo cada establecimiento diseñar e implementar su propio Plan de Desarrollo Educativo (PDE), respetuoso de los acuerdos nacionales y/o provinciales, pero con márgenes suficientes para adecuar sus servicios educativos a las demandas y las necesidades socio-productivas de la población atendida;" y en la *democracia*, como "mecanismo de concertación permanente, participación, consulta y construcción de acuerdos para el diseño e implementación del PDE entre distintos actores involucrados en la gestión (directivos, docentes, alumnos, graduados, autoridades locales, empresarios, etc.)".

En síntesis, se trata de un Documento que manifiesta explícitamente una serie de intencionalidades políticas, cuya caracterización atemporal dificulta reconocer con claridad las particularidades del sistema de formación en la Jurisdicción.

El discurso político, si bien no prescribe estrategias concretas de intervención, refuerza la intencionalidad y direccionalidad que asumirá el proceso de *transformación* del sistema formador.

Reflexiones a modo de cierre

El desarrollo de este texto intenta aportar elementos que permitan comprender la complejidad de los procesos de cambio en materia curricular, particularmente en lo relativo al nivel de la gestión política.

Cabe aclarar, por un lado, que las ideas que aquí se esbozan son provisorias, no acabadas, en tanto se presentan como aproximaciones parciales que seguirán siendo objeto de análisis en las próximas etapas de desarrollo del proyecto de investigación. Por el otro, que se ha realizado desde lo metodológico un corte transversal en el proceso, focalizando en un segmento que se define a partir de un período de tiempo (1998-2000), al que remiten los documentos de la jurisdicción, las estrategias puestas en juego para la definición e implementación de los cambios, así como las voces de los actores involucrados en los mismos.

Es difícil observar notas distintivas en el proceso curricular a nivel de lo prescripto en la Jurisdicción Córdoba respecto a lo propuesto por Nación. Más allá de la similitud que pueda detectarse, lo prescripto se resignifica y se adjudican nuevos sentidos que impactan en la estrategias de implementación. Cabe preguntarse, entonces, si lo distintivo en la Jurisdicción se define por la particularidad que adquieren las intervenciones desde el nivel político-técnico -al decir de Terigi, en la escala institucional- o marcaría el peso que tienen las mediaciones entre dos

planos de la gestión política (nacional y jurisdiccional). Pareciera que, para las provincias, implica un mayor nivel de conflictividad que se traduce en dilaciones y restricciones al pasar a los niveles institucional y áulico.

Esto permite entender por qué, a pesar de los acuerdos que se expresan sobre ciertas definiciones expuestas en los documentos, se generan diferentes percepciones y posiciones que se objetivan en las diversas escalas, a través de sus actos.

Se puede también señalar que, los cambios a los cuales se alude, suponen modificar radicalmente las estructuras dadas. Sin embargo, los aspectos presupestarios y organizacionales se reconocen como fuertes condicionantes y limitantes principales a la hora de generar diseños alternativos a la propuesta oficial.

Se advierte así, que si bien se postula la autonomía de las instituciones como condición que acompaña las políticas de reforma, persiste una lógica que instala la demanda de responder a pautas estandarizadas para la acreditación. El discurso de la descentralización se formula al mismo tiempo que aumentan los mecanismos de control en aras a una mayor racionalidad.

En esta dirección se suman, para sujetos e instituciones, requerimientos a cumplimentar en función de un modelo de excelencia que descuida historias y trayectorias particulares, en un marco de contradicciones entre fundamentos y argumentaciones, entre la prescriptiva o discurso propositivo y las estrategias concretas de instrumentación.

Desde cierta perspectiva respecto a las reformas, se considera a las instituciones como los ámbitos estructurales que deben ser tenidos en cuenta a la hora de proponer innovaciones o de generar y desarrollar cambios en el currículum. Pero el reconocimiento del papel mediador de las mismas, no puede hacerse efectivo sin tener en cuenta que son las personas concretas que las habitan -fundamentalmente los docentes- quienes viven, interpretan, transmiten y transforman las costumbres, relaciones y creencias que constituyen la cultura de una institución.

En este sentido, desde los discursos, se reconoce la necesidad de un margen más amplio de decisión y actuación del docente como agente social activo, más que receptor pasivo o aplicador de planes de actuación diseñados por otros. La idea de descentralización significa que los docentes *adapten el currículum*, como forma de *adoptarlo*, de hacerlo suyo. *"En este sentido, las actuales reformas significan algo más que el mero reconocimiento de lo que ya sabían los enseñantes: que siempre hay que interpretar y adecuar el currículum al contexto. Ahora es también un mandato: el profesorado debe asumir expresamente la responsabilidad de la adaptación y el desarrollo del currículum. Parte de sus tareas serán ahora tareas de desarrollo curricular"*.¹³

Si en las estrategias de implementación del cambio curricular en la Jurisdicción Córdoba, la autonomía es una nota que se pretende distintiva, se puede al

¹³ Contreras, D., 1999: 180-181.

mismo tiempo reconocer una noción ambigua de la misma, en tanto que a la vez que se propone recuperar el protagonismo del docente, se condicionan modos de operar en la escala institucional, lo que implica que iniciativas y definiciones centrales queden en manos de expertos y políticos. "Si antes se trataba de introducir productos acabados (unos materiales didácticos, una técnica docente, un proyecto curricular), ahora se tiende a introducir las estrategias y procesos (formación en centros, desarrollo colaborativo, reflexión sobre la práctica, etc.) que se espera que conduzcan a los docentes a elaborar sus propios productos. ¿Significa esto más autonomía profesional, o un cambio en el lugar del control: del control de los productos al control de los procesos?"¹⁴

La estructura curricular que llega a las instituciones, culminando esta etapa del proceso de reforma en la Provincia, supone un formato estructural, que pretende regular los espacios institucionales, dejando a los actores márgenes de autonomía que necesariamente se restringen a la escala del aula, incluso con posibilidades de autonomía relativa en este nivel.

Sin embargo, al entender a los sujetos como seres concretos situados, con intereses y vinculaciones también concretas y situadas, que en sus intentos de apropiación de lo prescripto lo resignifican y recrean, se plantea como tarea ineludiblemente, avanzar en el estudio de la problemática.

Es claro, a partir de lo expuesto, que indagar la historia acumulada de las prácticas curriculares supone un nivel de complejidad en el análisis de la cuestión que ha determinado que existan escasos antecedentes en este tipo de estudios. Y, como consecuencia, los múltiples desafíos que se presentan para avanzar en esta investigación.

Bibliografía

- Birgin A., Dussel I., Duschatzky S., Tiramonti G. (Comp.), (1998), *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Editorial Troquel Educación. Bs. As.
- Contreras D. J. (1999) *La Autonomía del Profesorado*. Ediciones Morata. Madrid
- Terigi F., (1999), *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio* Ed. Santillana Bs.As.
- Documento *Transformación Curricular de la Formación Docente Inicial o de Grado. Material de Trabajo*. 2000 Elaborado por la Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas del Ministerios de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Documento *1 Educación Superior No Universitaria*. 2000. Elaborado por el equipo directivo y de inspección de la Dirección de Enseñanza Media y Superior del Ministerios de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Proyecto de Investigación "Reforma Educativas en el fin de siglo: Vínculos entre Formación Docente y la Reforma Educativa a partir de la Ley Federal de Educación Nro.

¹⁴ Contreras D., op.cit: 182.

24195 y la Ley de Educación Superior". Directora Lic. Gloria Edelstein. Subproyecto II: "Regulaciones y Estrategias en torno al cambio curricular para la formación docente. Un análisis de caso en Jurisdicción Córdoba". Informes Académicos. 1999/2000/2001.