

LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN, LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA FORMACIÓN DOCENTE. PROPUESTAS CURRICULARES Y DE CAPACITACIÓN: SUPUESTOS Y ESTRATEGIAS*

Gloria Edelstein**
Celia Salit**
Isabel García**
Patricia Gabbarini**

Resumen

Las reformas representan una oportunidad inestimable para examinar qué formación existe, qué cambios se proponen como alternativa, con qué argumentos, a qué supuestos y condicionantes responden.

Si bien la reforma en nuestro país se plantea en torno a la estructura del sistema, las instituciones y el currículum, es con relación a este último, y en particular la definición de los CBC para los distintos niveles que efectivamente se inicia el proceso de cambio.

En el caso de Córdoba, pareciera que es en las instancias de capacitación donde se expresa claramente tanto la necesidad por parte de los organismos estatales de adecuar los institutos a las funciones que desde las nuevas normativas se les asignan como la de los propios institutos de “mostrar y demostrar” que se cuenta con un proyecto “apropiado” que asegure su permanencia en el sistema.

Introducción

El presente documento procura dar cuenta del proceso realizado como parte de una primera etapa de la labor investigativa del equipo a cargo del subproyecto del área Educación, en el marco del proyecto: *Vínculos entre la formación docente y la reforma educativa a partir de las Leyes Federal de Educación y de Educación Superior. El caso Córdoba*.¹

Los procesos de formación y desarrollo de los profesores derivados de las propuestas de reforma, generan nuevas normativas, instituciones y agentes que contribuyen a regular la función docente mediante nuevos planes de estudio, exigencias de diferente certificación y acceso a la profesión, oportunidades de desarrollo profesional y replanteamiento del significado de la carrera docente.

* Subproyectos del Proyecto de Investigación: *Vínculos entre la Formación docente y la Reforma Educativa a partir de las Leyes Federal de Educación y de Educación Superior*, dirigido por Gloria Edelstein.

** Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, U.N.C.

e-mail: csedu@ffyh.unc.edu.ar

¹ El proyecto que integra cuatro subproyectos a cargo de las áreas: Educación, Historia, Letras y Psicología, se realiza desde la Cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza con asentamiento en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC.

La importancia concedida a esta temática en las dos últimas décadas, ha favorecido el desarrollo y reconocimiento de este ámbito como un campo de conocimiento e investigación, generando grupos, redes e instituciones dedicadas al conocimiento, análisis y valoración del papel de la formación del profesorado especialmente resaltado en los procesos de diseño, puesta en práctica y evaluación de las reformas educativas. Por ello, éstas representan una oportunidad inestimable para examinar qué formación existe, qué cambios proponen como alternativa, con qué argumentos, a qué supuestos y condicionantes responden.

En Argentina, la relación entre reforma y formación docente, cobra particular importancia dada la promulgación y reglamentación de la Ley Federal de Educación y la sanción de la Ley de Educación Superior que remite, como uno de sus principales capítulos, a esta cuestión. Por ello, se constituye en núcleo de indagación en este caso.

Perspectiva Teórica

Los movimientos más destacables de las reformas educativas de los últimos años tienen, según autores diversos, tres manifestaciones: la innovación curricular, la reestructuración de las instituciones educativas y la "alteración o intento de alteración de las reglas de juego que tienden a replantear la profesión docente".

Si bien la reforma en nuestro país se plantea en torno a la estructura del sistema, las instituciones y el currículum, es con relación a este último, y en particular la definición de los Contenidos Básicos Comunes, que se inicia efectivamente el proceso de cambio.

En el marco de las políticas actuales, el Estado delega cada vez más el sostenimiento presupuestario y la regulación administrativa en un visible proceso de descentralización, a la vez que ejerce un fuerte control, recentralizando el sistema a partir de los contenidos y los programas de formación docente que son definidos al nivel de la nación. La reforma del currículum, sostiene Popkewitz, "posibilita al Estado incrementar el control sobre normas y contenidos de la instrucción de la escuela pública y de la formación de los profesores"². Una reforma curricular, forma parte del proceso de regulación social, opera como mecanismo de control y poder en la producción social de las capacidades de los individuos; establece las normas para la elaboración de conceptos y teorías, fija la perspectiva legítima para el agente de conocimiento.

Significado de este modo, el currículum involucra siempre cuestiones de autoridad cultural. Según Popkewitz, engloba diversos conjuntos de relaciones sociales y estructurales a través de auténticas pautas de comunicación sobre las que se basa, limitando el ámbito de acciones disponibles, por lo que exige admitir un conjunto de supuestos y valores sociales no inmediatamente aparentes.³

El currículum puede ser entendido entonces, como una forma de reproducción social y en consecuencia, como ámbito de desarrollo de todo tipo de movimientos, intereses y relaciones de dominación: *en el currículum escrito se sostienen las normas básicas para la evaluación y comparación de las prácticas. Es el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización; una fuente*

² Popkewitz, 1995

³ Popkewitz, *op.cit.*

*documental, un mapa variable del terreno y una de las mejores guías oficiales sobre la estructura institucionalizada de la escolarización.*⁴

En su dimensión simbólica, este marco ordenador configura un recorte particular dentro de un universo de opciones en función de una racionalidad al mismo tiempo pedagógica y social. En tanto concreción de la política curricular debe ser considerado producto histórico. Revela las relaciones de poder en cada contexto o coyuntura entre agentes tradicionales y nuevos del campo educativo.

Al formular el tema, se plantea como intención indagar *supuestos y estrategias*. Esto supone, en primer término realizar algunas precisiones conceptuales.

El conocimiento de la vida social exige que en algún momento se realicen investigaciones desde las que los supuestos sean sometidos a crítica. Foucault y teóricos de la Escuela de Frankfurt, cuestionan el papel que la Ciencia Social y los expertos formados social-científicamente han desempeñado en lo que denominan "procesos de racionalización". Se trata, de ejercer la crítica, ya que probablemente ellas mismas, las doctrinas de "razón", son las que históricamente produjeron poder, por lo que deben ser cuestionadas.⁵

A través de la problematización de lo que se da por supuesto, se puede debilitar su dominio sobre nosotros demostrando que la génesis de lo que hasta ahora parecía natural y necesario implica relaciones de fuerza contingentes y una clausura arbitraria de alternativas, o que aquello que se afirma como realmente objetivo, se apoya sobre prescripciones que sirven para mantener desequilibrios de poder.

El trabajo metodológico, en esta perspectiva, se plantea leer el documento no para determinar su verdad o falsedad; se trata de trabajarlo desde sí mismo y en relación con otros documentos a fin de preguntar por sus efectos de verdad, su incidencia en lo real; el 'campo de batalla' o las relaciones de fuerza que inaugura, las estrategias que despliega, las formas de subjetividad que afirma y promueve.

Desde esta opción, en tanto investigadores se procura realizar, un esfuerzo metodológico de distancia crítica como compromiso teórico.

A la luz de este debate, la pretensión es, en nuestro caso, recuperar un punto de convergencia: indagar sobre lo dado, y al hacerlo, intentar reconocer su expresión en tanto relación de fuerzas. Procurar de alguna manera, ser observadores e intérpretes más allá de los conflictos que esta opción teórica y metodológica pueda plantear.

Si dilucidar el compromiso teórico que implica indagar acerca de supuestos, o desde otra perspectiva racionalidades, nos plantea tal desafío, ¿cuál es la posición teórica en lo que hace al propósito de focalizar al mismo tiempo en las estrategias?

Las estrategias en el sentido que aquí se le asigna al término, dan cuenta del conjunto de decisiones al nivel de la política educativa que se expresan en un conjunto de reglas y normativas que regulan las prácticas al interior del sistema. Las mismas no son enunciadas explícitamente como tales, sino que surgen de la consideración que efectúa el investigador acerca de las situaciones, el discurso y sus consecuencias. Su análisis permitiría develar supuestos acerca del lugar asignado a los actores, la intencionalidad de implementar –o no– efectivamente el cambio, la direccionalidad de la reforma. Detrás de las reglas, cómo metodológicamente, se encara el cambio.

⁴ Goodson, 1991, p. 10

⁵ Popkewitz, *op.cit.*, p. 46

¿Por qué nos interesa en el marco de este estudio interrogarnos respecto de los supuestos y estrategias con relación a lo curricular?

La importancia de la tarea de develar la trama de la que da cuenta el discurso oficial en tanto dispositivo normativo es que de sus intenciones principales, expresadas o no, derivan las estrategias por las que se opta a los fines de la diseminación e implantación de tal dispositivo.

La pregunta que surge en consecuencia, en el marco de esta indagación, es: ¿si de la lectura de los textos básicos regulativos de los cambios en las propuestas curriculares para la formación de grado y la capacitación, se reconocen acuerdos y coincidencias en muchos aspectos, desde diferentes sectores, por qué aparecen resistencias tan fuertes, también desde distintos sectores a la hora de la implantación-implementación de tales cambios? Si las estrategias se corresponden con el discurso, ¿dónde se produce la fractura?

Consideraciones Metodológicas

La profusión de términos de utilización frecuente, ligados a la problemática de la reforma y la formación docente, lleva a deslindar, desde el punto de partida, la particular perspectiva a adoptar por parte del equipo para el análisis de la información. Ello promueve una labor de rastreo y lectura crítica de la producción escrita vinculada a la temática.

Junto a esta dificultad de orden teórico, surge otra derivada de la simultaneidad entre el desarrollo de la investigación y el proceso de implementación de la reforma. Situación que requirió de un esfuerzo para conformar el corpus documental que constituiría la base para el trabajo empírico posterior, así como para el acceso a las fuentes de información, dada la coexistencia de diversas versiones, algunas con carácter de borradores y otras como definitivas, de una misma normativa.

La información es recabada a partir de documentos oficiales - de Nación y Provincia - materiales de síntesis de encuentros entre organismos oficiales y miembros de los Institutos de Formación Docente (en adelante, IFD) y de registros obtenidos en el contacto, por parte de los miembros del equipo, en actividades de extensión y capacitación, con diversos agentes (directores de institutos, capacitadores, responsables de los equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Provincia), que por su posición y sus prácticas se constituyen en informantes claves respecto del proceso de reforma.

Esto supone la aplicación de diferentes formas de triangulación y un esfuerzo en la búsqueda de objetivación con relación a la problemática objeto de estudio.

Se incluyen para su análisis los documentos emanados del Consejo Federal de Cultura y Educación, que contienen básicamente "acuerdos transitorios" y que son presentados a las jurisdicciones para "la consulta". Los mismos, se constituyen en referentes principales en tanto incluyen especificaciones respecto de las sucesivas etapas, acciones y ámbitos de aplicación de la reforma.

Se decide como criterios para el análisis trabajar en torno a las siguientes cuestiones:

- principales definiciones, orientaciones y prescripciones que actúan como discurso regulativo.

- temas que aparecen destacados, diluidos o soslayados como parte de la estrategia discursiva.
- interjuego entre agencias y agentes, nuevas relaciones de poder y relaciones estratégicas que se instauran a partir de las mismas.
- consideración de continuidades y rupturas.

La tarea de análisis requiere, por parte del equipo, conectar en forma permanente, las dos cuestiones claves objeto de estudio: los cambios en la propuesta curricular y para la capacitación, lo que plantea un importante desafío por la imbricación que estos procesos tienen en la reforma que se estudia, en particular en la jurisdicción Córdoba.

Las tareas hasta aquí realizadas constituyen la base necesaria para avanzar en la indagación. Como parte de la continuidad del proyecto, se prevé para 1999 focalizar el estudio en cuatro institutos de Córdoba Capital, que operarían, de acuerdo a la información recogida hasta el momento, como casos paradigmáticos para indagar los vínculos entre reforma y formación docente en la provincia.

Acerca del análisis

Como parte de esta etapa de desarrollo del Proyecto, se realiza una descripción analítica de documentos oficiales y del estado de situación en la jurisdicción respecto de los dos ejes de indagación de este subproyecto. Se selecciona del conjunto de documentos previamente definidos como parte del corpus documental a los fines del análisis, los siguientes: A-3, A-9, A-11, A-14.

Serie A N°3 Octubre 1993 – Alternativas para la formación, el perfeccionamiento, la capacitación docente. En este documento es posible reconocer como cuestiones claves:

- La definición de la formación profesional. Inscribe la definición de los nuevos perfiles docentes en el discurso, hoy generalizado de la profesionalización, partiendo del supuesto que la misma produce como efecto natural un fortalecimiento de la autonomía y de la capacidad de decisión de los docentes.
- La necesidad de reciclaje permanente, responsabilidad que asigna al estado nacional y a las jurisdicciones. Como consecuencia de ello, la inscripción institucional de las propuestas de capacitación en lo que refiere al conjunto del sistema, constituiría una novedad.
- La prescripción de un conjunto de contenidos, saberes y competencias, no sólo aquellos referidos a lo disciplinar y a lo metodológico, sino además respecto de lo institucional y la problemática de la gestión (cuestión reiteradamente señalada por especialistas en el tema como una ausencia significativa en las propuestas de formación docente). La incorporación de estas temáticas podría estar relacionada con el objetivo de capacitar a los docentes para nuevos roles y funciones.
- Un énfasis en la revisión crítica de los problemas que plantea la práctica pedagógica, indicativo de una preocupación porque la capacitación no quede desarticulada, es-

cindida del trabajo docente cotidiano. Esto podría interpretarse como una intención de dar respuesta a las críticas recurrentes respecto de la distancia, que se advierte en las propuestas de formación, entre teoría y práctica.

- La organización de la formación docente de grado en tres campos. Con relación a esta estructura se aclara que, no hace referencia a secuencia ni al peso relativo de los núcleos conceptuales (bloques), pero sí se prescribe la obligatoriedad del campo de la formación general para todos los casos, diferenciando los otros dos campos según el nivel y orientación por la que se opte.

La incorporación del concepto de *campo* propone un tipo de organización de los contenidos que marca una ruptura con el *currículum colección* (disciplinas atomizadas), planteando una clara orientación hacia el *currículum integrado*.

El conjunto de prescripciones que incluye este documento, tendrá consecuencias directas en los procesos de elaboración curricular. Las mismas contienen, aunque de manera implícita, criterios que ineludiblemente habrá que atender a la hora de definir los diseños y precisar los cambios en la organización de los institutos, restringiendo la capacidad decisional que desde el mismo documento se atribuye a las jurisdicciones e instituciones, sobre todo por el alto grado de especificación de los CBC para la formación de grado.

Serie A - N° 9 Junio 1994 - Red federal de Formación Docente Continua.

Este documento prescribe respecto de dos cuestiones: la organización y puesta en funcionamiento de la Red Federal de Formación Docente continua y un marco de decisiones mínimas para establecer los CBC de la formación docente continua. Precisa la conformación de la Red y menciona que la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación operará como 'cabecera nacional' describiendo como sus funciones principales la promoción y organización, en forma concertada con la Red, en el ámbito del CFCYE y la implementación de programas de cooperación técnica y financiera que fortalezca su funcionamiento. Discrimina, funciones de las cabeceras provinciales.

De su análisis se desprende: la intención manifiesta de ampliar la estructura del sistema formador y la centralización en la organización y financiamiento de la capacitación, lo que anticipa un sistema evaluador de los proyectos que se presenten que operará en la práctica como mecanismo de regulación y control, legitimador de determinadas agencias, agentes y saberes a ser transmitidos.

Serie A N° 11 Setiembre 1996 - Bases para la organización de la Formación docente.

Establece bases para la organización de la formación docente, designando como responsables a las instituciones de nivel superior no universitario y universitario y diferenciando los reconocidos para el nivel inicial, primero y segundo ciclo de la EGB, de los del tercer ciclo de la EGB y polimodal. De tal manera, se establece un sistema que clasifica agencias y agentes autorizados, reforzando relaciones de competencia -dominio y lucha interior del propio sistema formador.

Este documento subraya la importancia asignada a la problemática de la calidad, término que tiñe todas las propuestas de innovación en materia educativa de las últimas

décadas y las producciones que dan cuenta de las mismas. Sin embargo cabría destacar que en este caso, se precisan los requerimientos para su concreción y al hacerlo, aunque de manera implícita, se anticipa los que luego se plantearán como criterios de evaluación de la calidad de los centros de formación docente con el consecuente impacto en las instituciones. Como consecuencia de ello, una inversión en los términos del desafío. La idea de calidad, asociada a parámetros de “excelencia” homogeneizantes, que desconocen realidades y trayectorias diversas, estaría definiendo de alguna manera perfiles institucionales deseables a partir de los cuales sería dable reconocer posibles pautas de exclusión.

En este documento se destacan nuevamente precisas referencias respecto de la organización curricular para la formación docente. El nivel de prescripción que expresan las mismas vuelve a marcar la tendencia a la recentralización a la que se alude en el análisis de otros documentos, destacable en este caso respecto de lo curricular.

Serie A 14 Octubre 1997 - Transformación gradual y progresiva de la formación docente.

Se caracteriza por la explicitación de un conjunto de definiciones de los términos centrales que conforman la reforma del sistema formador.

- Al puntualizar una distinción entre perfeccionamiento y actualización establece una diferencia significativa respecto de la tradición en materia de formación de docentes en actividad, hasta aquí centrada, casi exclusivamente, en completar aspectos de la formación inicial (actualización).
- La función de investigación, tradicionalmente reservada al subsistema superior universitario, ahora se asigna también a los institutos superiores no universitarios sin que se especifiquen con claridad las derivaciones curriculares relativas a la organización y capacitación que garanticen su concreción en la práctica.
- La referencia a la problemática de la reflexividad en los procesos de formación docente, constituye otro ejemplo de la particular apropiación por parte del discurso oficial de la reforma, de los términos que en el marco de la comunidad científica, forman parte del debate contemporáneo. Tal referencia hace caso omiso del carácter polisémico de esta expresión, a la que suele aludirse en el campo pedagógico de manera contradictoria, según la perspectiva teórica que se adopte. Desconoce asimismo las condiciones tanto subjetivas como objetivas necesarias para que los procesos reflexivos sean factibles.

En relación con las propuestas curriculares para la formación inicial de docentes a mediados de 1996 en Córdoba –escenario de los procesos de reforma que como caso nos ocupa– se receptan formalmente los borradores de los CBC para la formación docente de grado elaborados por los equipos técnicos de la Nación.

Desde distintos sectores, se expresan resistencias al proceso de reordenamiento del sistema formador planteado por el gobierno de la Provincia. Esto produce una postergación de las instancias previstas para el debate de los C.B.C. y como consecuencia de ello para el pasaje a la instancia de elaboración de los diseños curriculares específicos.

Una lectura cuidadosa de la información oficial sintetizada en los documentos que se elaboran desde la DPPE (Dirección de Planeamiento y Estrategias Educativas), permite

reconocer que las primeras acciones perfiladas en Córdoba, en relación con los cambios en los IFD se dan a través de la Capacitación, cuando a partir del año 1996, la jurisdicción se incorpora concretamente al “Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados de la Red Federal de Formación Docente Continua”, para ofrecer a los docentes en servicio de los IFD, cursos de actualización académica, que den respuesta a la necesidad de garantizar la calidad de la formación docente que la transformación del Sistema Educativo requiere. Dicho Programa adopta características generales, más allá de las particularidades en su implementación por parte de la jurisdicción, que interesa en este caso destacar en la medida que, desde allí es dable reconocer continuidades y rupturas en la priorización de temáticas, secuencia para su tratamiento, modalidad organizativa, selección de oferentes y de capacitandos, distribución en el contexto de la región. La Red Federal de Formación de Docentes Continua, a través de su cabecera jurisdiccional Córdoba, con intervención directa de la oficina de Nivel Superior No Universitario de la DPPE, participa del Programa en las fases de detección de necesidades, implementación y seguimiento de los cursos.

Progresivamente la jurisdicción Córdoba va modificando sus estrategias y pasa de una instancia de convocatoria abierta en relación con temas y oferentes, en estrecho vínculo con nación, a otra en la que define áreas y destinatarios considerados prioritarios, optando por una modalidad centralizada desde la provincia, a partir de la cual es la misma Dirección quien determina los temas, elabora el material bibliográfico, coordina a los capacitadores, selecciona las sedes. Homogeneiza así, la capacitación ejerciendo un fuerte control en relación con contenidos y propuesta metodológica.

Se considera de sumo interés, para el caso de los centros de formación docente, la simultaneidad que se produce entre las acciones de capacitación y las orientaciones pertinentes a la elaboración de los PEI. Ello, probablemente sea uno de los factores de mayor peso en la estricta relación, implícita y quizás impensada, que en muchas ocasiones se genera no sólo desde el discurso oficial sino por parte de los propios docente, entre referentes teóricos necesarios para la generación de proyectos institucionales y conceptualizaciones nucleares en los procesos de capacitación. Más aún cuando, como en el caso de las orientaciones para la realización del PEI, utilizadas en las instancias de capacitación, se incluyen consideraciones respecto de algunas acciones que implicarán el reordenamiento del Sistema Formador. Pareciera que es en las instancias de capacitación donde se expresa claramente tanto la necesidad por parte de los organismos estatales de adecuar los institutos a criterios organizativos acordes a las funciones que desde las nuevas normativas se les asigna a los mismos, como la de los propios institutos –agencias responsables de tales funciones–, de “mostrar y demostrar” que se cuenta con un proyecto apropiado –a criterio de los equipos técnicos del ministerio– que asegure su supervivencia en el sistema.

Dado el énfasis inicial en la capacitación en cuestiones vinculadas a la concreción de proyectos institucionales y a la elaboración de los nuevos diseños curriculares, la postergación de decisiones en esta materia produce un fuerte desfasaje entre la propuesta de capacitación, y el avance en los procesos de transformación desde los IFD. Esto unido a la incertidumbre de los institutos respecto a su futuro, dada la ausencia de definiciones oficiales sobre la materia, pareciera impactar en los procesos de formación, actuando como obstáculo para un libre análisis y debate de los contenidos por parte de los capacitandos.

Conclusiones

En esta instancia del proceso investigativo es posible anticipar los primeros resultados, que tienen un carácter parcial y de relativa provisoriedad, en la medida que dan cuenta de los avances de un proyecto que se encuentra en su etapa inicial. Interesa, en tal sentido, destacar:

- En el discurso oficial es posible reconocer, el interjuego de dos lógicas: una argumentativa y una propositiva. Se evidencia así, por una parte, un discurso, basado en enunciados y definiciones que al inscribir en los nuevos códigos que hegemonizan el debate internacional en formación docente, expresa un importante nivel de coherencia interna. Sin embargo, al delinear las prescripciones que operativizan los principios rectores de la política educativa, se producen contradicciones por desconocer las líneas argumentativas planteadas en el primer caso.
- Mientras se apela a la autonomía y descentralización, a la gestión local del currículum, desde la minuciosa puntualización de pautas para la instrumentación del proceso de cambio, se enfatiza la optimización de recursos, aumento de racionalización, eficiencia y eficacia y, consecuentemente los mecanismos de control.
- La importancia que la elaboración de los CBC adquiere, hace que los mismos se constituyan en la práctica, en eje a partir del cual se elaboran e implantan los marcos de regulación que prescriben y orientan el comportamiento de agencias y agentes.
- Parece esbozarse con relación a la formación docente, en particular en la Provincia, una fractura como consecuencia del hecho de que dos agencias (Nación-Provincia) con poder en la producción en muchos casos operan contradictoriamente.
- Se acrecientan los requerimientos y exigencias necesarias a los fines de acreditar sujetos e instituciones de acuerdo a un modelo de excelencia académica, sin considerar suficientemente historias y trayectorias particulares.
- Las acciones de capacitación constituirían un mecanismo posibilitador de apropiación por parte de los agentes de la lógica clasificatoria del discurso oficial, requisito que garantizaría la eficacia del mismo en tanto discurso regulativo. La utilización del modelo que se propone, se constituiría, desde las postulaciones de la reforma, en testimonio de la mejora de la calidad del sistema.
- En tanto la capacitación, se desarrolla en simultaneidad con el inicio de acciones orientadas para la transformación estructural del sistema, en lo relativo a cambios en los niveles y modalidades, como así también en los contenidos básicos, multiplica las responsabilidades de los docentes como partícipes directos de la implementación de estos cambios. Ello determina que en muchos casos, los cursos destinados a los docentes, sean vivenciados, por un efecto de superposición como una nueva carga, producto de las diversas transformaciones que vienen afectando su tarea, perdiendo el sentido de acompañamiento y aporte a una mayor cualificación de su estatuto profesional por lo que no condice con los propósitos explícitos planteados para la capacitación, tanto en el orden nacional como provincial. Una de las principales razones de esta fractura podría vincularse, a la diferencia y a su vez distancia, entre *el tiempo*

monocrónico de las administraciones y *el tiempo policrónico* de los docentes. Todo lo cual confluye en la percepción de la capacitación como una “intensificación” en el trabajo, contrariamente a los objetivos de profesionalización señalados en el discurso oficial.

Bibliografía

- Angulo, J.F. y Blanco, N. Coord. (1992): *Teoría y Desarrollo del Currículum*, Edit. Aljibe. Granada.
- Bernstein, B. (1988): *Clases, Códigos y control*, Akal Universitaria, Madrid.
- _____ (1993): *La estructura del discurso pedagógico*, Ediciones Morata. Madrid.
- Bolívar, A. (1996): “El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización”, en: Pereyra, M. y Miguel J. Et alt. (comp). *Globalización y descentramiento de los sistemas educativos*, Ed. Pomares, Barcelona.
- Bourdieu, P. y Wacquant L. (1995): *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México.
- Foucault, M. (1979): *Microfísica del poder*, Ediciones La Piqueta, Madrid.
- _____ (1988): “El Sujeto y el poder” en Dreyfues, H. Y Rabinow, P., *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, UNAN, México.
- Goodson, I. (1991): “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del Currículum”, en: *Revista de Educación* N ° 295 MEC, Madrid.
- _____ (1995): *Historia del currículum: La construcción social de las disciplinas escolares*, Ed. Pomares, Barcelona.
- Popkewitz, T. (1988): *Comp.*, (1991): *Estudios críticos sobre la formación docente*, Universidad de Valencia, España.
- (1994): *Sociología política de las reformas educativas*, Ediciones Morata., Madrid.