

LOS CBC PARA LA FORMACIÓN DOCENTE. ALGUNAS CLAVES DE ANÁLISIS PARA UNA LECTURA CRÍTICA

Gloria Edelstein
Celia Salit
Sergio Andrade*

Esta ponencia tiene como propósito poner a debate algunos avances en la indagación sobre el tema "Reformas y Formación docente. Un estudio de caso en la Jurisdicción Córdoba", en torno a la problemática curricular.¹

Si bien la reforma en nuestro país se plantea en torno a tres ejes: estructura del sistema, cambios en las instituciones, reforma curricular, es con relación a este último, (Contenidos Básicos Comunes - en adelante CBC), que se inicia efectivamente el proceso de cambio.

La importancia que adquiere la elaboración de los CBC para los diferentes niveles y modalidades del sistema, en el marco de esta reforma, 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 del sistema formador.

Por qué la estrategia política comienza por el curriculum, resulta un interrogante central en el marco del estudio realizado. La reforma del curriculum, 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 de capacidades en los individuos. Esto coloca a la formación docente como un tema vinculado con el cambio social y con los discursos sobre la escolarización y la enseñanza.

En este sentido, el curriculum es significado como un texto, caracterizado por poseer una matriz abierta, que no responde a una lógica unívoca e incluye una

* Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. E-mails: gloriae@arnet.com.ar; csalit@ffyh.unc.edu.ar; andradegiraud@arnet.com.ar.

¹ La elaboración de la que se da cuenta en este escrito es resultado de la investigación que llevan adelante los equipos de las áreas de ciencias de la Educación y Filosofía de la Cátedra MOPE inscripta en el Proyecto Marco: "Reforma y Formación Docente. Un estudio de casos en la Jurisdicción Córdoba", bajo el título: "Curriculum y capacitación. Supuestos y estrategias".

² Popkewitz, TH., 1995:

multiplicidad de textos. 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 tanto exige admitir un conjunto de supuestos y valores sociales no inmediatamente aparentes.³

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:

*Es el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización, una fuente documental, un mapa variable del terreno y, una de las mejores guías oficiales sobre la estructura institucionalizada de la escolarización.*⁴

El curriculum como una *práctica discursiva*, puede ser deconstruida e interpretada; regula la producción de enunciados, fija la perspectiva legítima para el agente de conocimiento y establece normas para la elaboración de conceptos y teorías.

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 el campo de la formación. En tanto concreciones de la política curricular deben ser considerados productos históricos.

En lo que respecta al objeto de estudio, como parte del proceso de desarrollo de la reforma del sistema formador en Córdoba, desde la gestión política provincial, a fines del año 2000, se presenta el documento que operará en adelante como instrumento normativo de la propuesta curricular para la formación docente de grado - Nivel Inicial, EGB I y II -. Se prevé, a su vez, el período académico 2001, como año en que los institutos deberán trabajar sobre sus propios diseños, a partir de las prescripciones elaboradas por los equipos técnicos jurisdiccionales en el marco de las nuevas políticas. Prescripciones en materia curricular desarrolladas sobre la base de los CBC Nación.

En el marco de este contexto el equipo entiende como necesario realizar una nueva lectura crítica de los CBC - Nación. Lectura, que se aborda en este caso, con énfasis en lo pedagógico-didáctico como referencia disciplinar.

Analizar las propuestas de formación docente que se elaboran desde el nuevo marco jurídico legal, demanda, desde la perspectiva adoptada, una mirada retrospectiva que permita reconocer discontinuidades y rupturas con proyectos y experiencias previas.

Los procesos curriculares dan cuenta de una historia propia de su desenvolvimiento. Así, cada nueva prescripción inscribe en prácticas curriculares que la anteceden y contribuyen a determinarla. Ello hace que cada propuesta no dé curso a procesos enteramente nuevos. Una configuración curricular incorpora frag-

³ Popkewitz, TH. op.cit.

⁴ Goodson, I., 1991: 10.

mentos de textos normativos acumulados que no se pueden ignorar.⁵

La contextualización en el tiempo y en el espacio que se intenta delinear en esta presentación, no pretende convertirse en una descripción pormenorizada de hechos y datos, implica reconocer el carácter histórico y por lo tanto dinámico de los fenómenos, responde a la preocupación por *"elucidar, allí donde sea posible, los precedentes, antecedentes y limitaciones"*⁶ de las propuestas de cambio en las prácticas educativas y por situarlas en los espacios concretos de implementación.

Importa en este marco, como paso previo a las consideraciones críticas elaboradas respecto de los CBC Nación, destacar dos iniciativas que constituyen experiencias anticipatorias del cambio curricular para la formación docente a partir de la sanción de las Leyes Federal de Educación y de Educación Superior, cuya referencia se elude en el documento objeto de análisis en este caso.

La primera es el "Curriculum para Maestros de Enseñanza Básica" (en adelante MEB), elaborado entre 1987-1989, durante el breve período en que funcionó la Dirección de Enseñanza Superior en el gobierno del Presidente Raúl Alfonsín. Esta experiencia, que preveía su implementación en tres etapas, hasta llegar a abarcar la totalidad de las instituciones del nivel, queda trunca en su primera fase, con el final anticipado del gobierno mencionado.

El segundo intento remite al Programa de Transformación de la Formación Docente (en adelante PTFD), organizado durante los años 1990-1992, en la primera etapa del gobierno del Presidente Carlos Menem. Programa, que si bien se extiende en algunas jurisdicciones en su aplicación, se interrumpe con la aprobación de la Ley de Transferencia de los servicios educativos de la Nación a las jurisdicciones provinciales y la sanción de la Ley Federal de Educación.

Si bien el MEB concentra su ámbito de aplicación en la preparación de maestros para la escuela primaria y el PTFD se elabora con la intención de abarcar la formación docente para los distintos niveles del sistema educativo, ambas propuestas coinciden en su intencionalidad transformadora y marcan una importante ruptura con relación a planes anteriores, posibilitando la comprensión de tendencias actuales para la formación inicial y continua de docentes.

Cabe destacar al respecto, el énfasis en la integración de la teoría y la práctica y la transformación del significado de la práctica, fortaleciendo los esquemas de decisión, frente a la complejidad que plantea el quehacer docente en el mundo contemporáneo.

También resulta importante señalar el valor asignado a la modificación de las estrategias de transmisión y la propuesta de un curriculum integrado, dos aspectos nucleares a la hora de replantear una propuesta de formación docente.

En el caso del MEB, interesa relevar como innovaciones propias: la inclusión

⁵ Terigi, F., 1999:

⁶ Goodson, I. 1995.

de talleres como espacios curriculares; la incorporación de otros de carácter opcional; la previsión de márgenes para un "tiempo libre" institucionalizado; la extensión de prácticas y residencias a ámbitos no formales; la integración de contenidos disciplinares en áreas.

El PTFD, por su parte, avanza en la idea de diseño integrado, desde áreas que articulan campos de conocimientos conformados por módulos, entendidos como espacios curriculares que constituyen unidades formativas, intensivas y complejas con relativa autonomía; asigna a la práctica el carácter de eje que atraviesa el plan de estudios en su conjunto; amplía sustantivamente los contenidos que se significan como básicos para la formación general; discrimina formación general de orientada y plantea una nueva organización de los institutos, a partir de departamentos de grado, capacitación e investigación.

En síntesis, en los dos casos, se advierte una ruptura con la tradición de plan como listado de materias, al adoptar diferentes formatos, con una perspectiva de distribución y secuenciación de contenidos y tiempos que avanza en la flexibilización del currículum y en la formulación de propuestas integradoras.

Estas consideraciones cobran relevancia particular con relación al tema que nos ocupa en tanto las experiencias mencionadas producen cambios especialmente en los currícula. Por otra parte, cuando desde el discurso explícito en la propuesta oficial estos antecedentes, en una primera instancia, aparecen ignorados. Recién abierto el debate público y enfrentados a distintas formas de oposición desde diferentes sectores, se puede registrar en ciertos documentos, el reconocimiento expreso de una cierta línea de continuidad con los mismos, sobre todo en el caso del PTFD.

El interrogante que surge en este caso es: ¿por qué no marcar este nexo, dado que en muchos institutos del interior del país, el PTFD habría tenido una buena recepción además de avances significativos en la implementación? Este interrogante genera otros, a manera de anticipaciones hipotéticas: ¿La no referencia a estas experiencias, está relacionada a una decisión estratégica de marcar un corte con el proceso de cambio abierto por el PTFD? ¿La ruptura encuentra sus razones en diferencias sustantivas en los supuestos básicos que orientan el proceso de cambio curricular en los IFD? (redefinición del perfil del futuro egresado, perspectiva respecto de lo que se entiende por contenidos básicos, opciones metodológicas prioritarias y expectativas de logro.) ¿La diferenciación estaría planteada en cuestiones referidas a la definición de una nueva identidad para los IFD?

El análisis de los documentos que expresan los acuerdos del Consejo Federal en los que asienta la Reforma Curricular para los CBC ⁷, más que una ruptura muestra una significativa relación de continuidad entre ambas propuestas. Una

⁷ Se hace referencia a los Documentos correspondientes a la Serie A cuyo análisis este equipo presenta como parte del Informe Académico SECYT-CONICOR 1999.

pista para encontrar las razones de esta estrategia frente al cambio puede reconocerse quizás, en objetivos no pedagógicos. En realidad, está documentado e incluso se pueden encontrar trabajos de evaluación de los avances del PTFD que constatan logros significativos en cuanto a la disponibilidad de los docentes, avances en la capacitación de los mismos a partir de un operativo nacional lo que significó la elaboración de un número importante de materiales elaborados por expertos y distribuidos en todos los centros participantes de la experiencia.

Otro indicio surge del análisis de las lógicas actuales desde las que se opera con relación a los cambios. Esta remite al factor económico por la particular modalidad de implantación de la reforma: Si desde el punto de vista académico son más las continuidades que las rupturas, ¿ se podría pensar que es el financiamiento, el que marca esta diferencia a partir de la consideración de los costos no sólo para la apertura sino para el sostenimiento de un proceso como el planteado por el PTFD ?

En esta labor de relectura no se pueden soslayar como antecedentes el desarrollo y difusión en el país de investigaciones que tienen por objeto el estudio de la problemática curricular en el marco de la actual reforma (Davini, Terigi, Diker, Birgin) y la participación de un equipo de la UNC coordinado por la Directora de este proyecto en respuesta a la consulta, que como especialista se le realizara en instancias previas a la presentación del primer borrador de los CBC.⁸

Como parte de la tarea realizada en este período, el equipo está en condiciones de anticipar algunas consideraciones acerca de aspectos que, si bien han sido de algún modo desarrollados en estudios anteriores, se advierten particularmente reveladores por lo que se dejan planteados como hipótesis orientativas para avanzar sobre el tema

En referencia específica al documento que contiene la versión definitiva de los CBC - Nación y desde la lectura crítica resulta de interés focalizar en los siguientes aspectos:

* El término "general" que completa la nominación del campo pedagógico.⁹ En tanto los contenidos del mismo, deben ser incluidos en los diseños para la formación en todos los niveles y orientaciones, éste podría ser significado como lo común a todos quienes recorren el trayecto formativo para la docencia. Entenderse como el reconocimiento de un conjunto de saberes de un valor tal, que

⁸ Respuesta a la consulta. Autores: Edelstein, G., Coria, A., Sosa, M., Varella, L. (1995)

⁹ La formación docente de grado se organiza en tres campos: uno general destinado a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones; uno especializado para niveles y regímenes especiales y otro de orientación que comprende la formación y/o profundización centrada en ciclos, áreas y/o disciplinas curriculares y/o sus posibles combinaciones. Esta estructura de organización académica no hace referencia a secuencia ni peso relativo de cada una de las áreas, si prescribe la obligatoriedad del campo de la formación general para todos los casos.

todos deberían conocer, tradicionalmente interpretado como 'cultura general'.

Sin embargo al asociar lo general exclusivamente a lo pedagógico, se provoca una reducción de aquello que se considera básico y común para todos los docentes. En consecuencia, quedarían fuera de este marco un conjunto de saberes que podrían concebirse en la misma condición de "general", que no es dable subsumir a una mirada exclusivamente pedagógica. La hipótesis de secundarización de un planteo más consistente desde el desarrollo de los campos científicos respecto de lo general se puede sostener al advertir que, los contenidos referidos a la problemática del mundo contemporáneo, que ocupan un espacio delineado claramente en los primeros borradores (constituían un bloque)¹⁰, quedan planteados como transversales en la versión definitiva. Esto puede interpretarse como la asignación de una particular relevancia, conducente a que los mismos tengan una presencia articulada con los contenidos de cada uno de los bloques, pero paradójicamente se puede traducir en efecto de dilución.¹¹

* Al presentar la organización de los CBC del Campo de la formación general¹² pedagógica se incluyen seis bloques, cuatro de los cuales remitirían a contenidos relativos a cuerpos teóricos disciplinarios, multi o interdisciplinarios y dos a los llamados contenidos procedimentales y actitudinales. Surge de ello como interrogante cuál es la lógica clasificatoria a partir de la que se integra en un mismo nivel de inclusividad categorías de distinto orden.

Más allá del cuestionamiento al esquema clasificatorio utilizado, es posible inferir que este planteamiento reinstala el debate sobre la posibilidad de desarrollo de contenidos procedimentales y actitudinales sin referencia a contenidos conceptuales específicos asociados a los mismos. Aún cuando, desde el discurso oficial, se enuncien justificaciones de la necesaria articulación entre las diferentes categorías de contenidos.

Puede asimismo, restituir de manera implícita, una aggiornada expresión de la versión instrumentalista propia de la racionalidad tecnocrática, enfatizando la importancia de la incorporación de estrategias de aprendizaje genéricas apropiadas particularmente desde versiones derivadas de las teorías del procesamiento

¹⁰ Cabe aclarar al respecto que los propios equipos técnicos de Nación que participan en la gestión de estos primeros borradores expresan públicamente, a partir de su alejamiento de la gestión, posturas críticas en una línea de proximidad a las aquí expuestas.

¹¹ Rang, A. 1990: 65-75.

¹² El campo de la FGP, comprende cuatro bloques correspondientes a contenidos conceptuales: Sistema Educativo, Institución Escolar, Mediación Pedagógica y Currículum; un bloque de contenidos procedimentales y uno de actitudinales. El de la FE abarca conceptualizaciones básicas de la Ps. evolutiva y del aprendizaje, las prácticas docentes, las residencias o pasantías docentes y la cultura de la infancia, pubertad o la adolescencia y/o contextos socioculturales específicos. La FO se ocupa de contenidos referidos a disciplinas o áreas específicas, con las necesarias adecuaciones a los distintos niveles o ciclos. Estructura que reitera la utilizada en los CBC para los otros niveles del sistema.

de la información.

Desde una perspectiva diferente - acorde con los debates epistemológicos contemporáneos y su impacto en el campo didáctico- se sostendría la necesidad de configurar los cuerpos conceptuales a los fines de la enseñanza, integrando junto a la estructura sustantiva disciplinar, su sintáctica. Ello conlleva el incorporar como contenidos, la historia de constitución de las disciplinas, los debates actuales, los modos de descubrimiento, justificación y validación propios de las mismas.

Desde esta lectura, una hipótesis central permitiría sostener, con relación a los contenidos a partir de los cuales se definen y organizan espacios curriculares, que dos resoluciones sostenidas sobre la base de supuestos epistemológicos contradictorios, coexisten en el documento soslayando una fundamentación acorde a esta opción. Doble gesto, ambivalencia, doble cara implícita en las conceptualizaciones.

* Respecto a la incorporación de la palabra *bloque* para definir la organización de los contenidos - expresión que hasta el momento no forma parte de la estructura conceptual de la Didáctica y que por tanto podría caracterizarse como protodisciplinar- , sería posible hipotetizar que constituye un intento de tomar distancia de los términos habitualmente utilizados para designar formatos curriculares: la clásica organización en asignatura y otros de origen más reciente tales como módulo, taller. Ello estaría reforzando la idea expresamente planteada en el documento que los CBC no constituyen un diseño curricular sino una base para su elaboración.

Si esto fuera así, se podría suponer que tanto el significado etimológico del término elegido, como las connotaciones que derivan de su uso, provocan una inversión de sentido. Un conjunto de elementos que conforman un bloque comparten el carácter de indivisible, de algo que no puede ser separado. En este caso, ¿no llevaría a que los lectores visualicen cada bloque de contenidos enunciados en los CBC, como un formato o espacio curricular único?

* La inclusión en cada bloque de los CBC (también respecto de contenidos procedimentales y actitudinales) de expectativas de logro, abre un interrogante respecto de los fundamentos que justifican esta decisión, sobre todo a partir del carácter orientativo que se le asigna al documento.

Como hipótesis explicativa, desde una línea de sentido, se podría inferir que con ello se pretende precisar el alcance de los contenidos significados como básicos, indicativos en consecuencia de los aprendizajes mínimos a garantizar más allá de las formas particulares que adopten luego los diseños específicos. Asimismo, se podría pensar en la perspectiva de garantizar el universo de contenidos legitimados como valiosos, que no debieran ser recortados en aras del reconocimiento a la diversidad de contextos desde los que se generen luego tales diseños.

Desde otro marco interpretativo, se podría conjeturar en el sentido de una

asociación presente en los CBC entre bases curriculares, demarcaciones cognitivas y patrones de excelencia. En el campo de lo curricular, ante el resurgimiento de posturas neo-pragmáticas, asociadas a la racionalidad tecnocrática, se registra con cierta frecuencia la presentación en simultáneo de formatos curriculares, sistemas de instrucción, métodos de evaluación y definición de patrones de éxito. Al respecto, Goodson remite a la generación de un modelo de clasificación a partir del curriculum desde lo que denomina como *triple alianza* entre disciplinas, exámenes académicos y capacidades en los alumnos, adoptado luego como parámetro de éxito tanto de profesores como de alumnos.

* Respecto del primer bloque tal como aparece enunciado: "Mediación Pedagógica", desde lo explícito se alude centralmente al denominado triángulo didáctico. La puntuación de contenidos remite básicamente y a modo de sumatoria, tanto a los sujetos involucrados en la tríada (alumnos y docentes) como a los procesos de aprendizaje y enseñanza. Al hacerlo de este modo podría hipotetizarse que, bajo un nuevo estilo discursivo, se siguen solapando aportes de campos de conocimiento diferentes tal como se advertía en los planes tradicionales. En este caso, particularmente los relativos a la Psicología y a la Didáctica, desconociendo la diversidad de enfoques y el grado de desarrollo teórico y metodológico alcanzado en las últimas décadas en estos campos. Ello podría ser el resultado de la continuidad de perspectivas que abordan los problemas relativos a la enseñanza desde propuestas isomórficas sostenidas en teorías psicológicas, en particular aquellas que refieren específicamente al aprendizaje.

Desde una línea de sentido sería dable interpretar la opción por el término "mediación" para referir a este bloque, como una extensión natural de la caracterización propia del campo de la psicología del aprendizaje, particularmente de las teorías "mediacionales" que, -a diferencia de las llamadas de "caja negra"- enfatizan las interacciones que median entre sujetos en los procesos de construcción de conocimientos.

Con una asignación de sentido diferente, esta opción podría asociarse a perspectivas que acentúan el plano gestional en la articulación de estos procesos, que no sólo priorizan esta dimensión de análisis en los estudios institucionales, sino que incluso utilizan la expresión "gestión de la enseñanza". Las cuestiones cognitivas implicadas en la construcción social del conocimiento, se verían en tal caso desplazadas, privilegiando los aspectos organizacionales y de las relaciones humanas.

En términos generales, el bloque mediación carece de referencias teóricas claras. 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. Dispersión disciplinar, líneas discursivas superpuestas, ausencia de marcos teóricos explícitos, entre las principales características de este bloque, podrían encontrar su explicación en razones de índole diversa:

- A partir de sostener que, cuando el contexto de producción del conocimiento se encuentra en un estado de avance tal que permite validar ciertas reglas y principios teórico-metodológicos, en el contexto de recontextualización no se presentan mayores conflictos. Como contrapartida que, el contexto de recontextualización no puede resolver conflictos no dirimidos en el campo de la producción.

- Se podría inferir, asimismo, que esta dispersión teórica se constituye en la estrategia desde la que se resuelve la falta de acuerdo en la mesa de concertación cuando equipos con adscripciones teóricas e ideológicas diferentes, ante la imposibilidad del consenso, optan por una sumatoria, sin exponer las razones desde las que se sostienen enunciados no sólo diversos sino incluso contradictorios.

Queda planteado al respecto, la duda sobre el efecto que pueda tener un documento con estas características cuando se lo presenta como matriz originaria para posteriores desarrollos, sobre todo en las sucesivas instancias de recontextualización/ reproducción a cargo de agentes para quienes desde su lectura pudieran pasar inadvertidas oposiciones, inversiones jerárquicas, solapamiento de conceptos no asimilables, contradicciones internas en el discurso.

En procura de esta lectura crítica también cabe señalar el reducido lugar que se asigna a la investigación educativa, que sólo se menciona tangencialmente en el controvertido bloque mediación pedagógica. La inclusión en dicho bloque quizás explique por qué se la circunscribe a una perspectiva específica: la investigación-acción. Se acota así su alcance a procesos de indagación de las prácticas cotidianas, lo que de alguna manera justificaría la exclusiva incorporación en este apartado de los CBC aún cuando en los acuerdos que precisan las nuevas funciones para los institutos, la investigación constituye uno de los departamentos claves en el nuevo organigrama.

De este modo, se ignora el desarrollo de importantes programas de investigación relativos a temáticas nucleares de otros bloques (sistema educativo, institución y currículum), a la vez que se soslaya la complejidad que supone incorporar en la formación inicial una preparación orientada a la investigación de las propias prácticas. Cuestión objeto de un importante debate al interior del campo pedagógico, que procura dirimir entre sus principales términos, el alcance asignado al concepto de práctica y desde allí sus relaciones con la teoría.

Asimismo, la impronta que diferentes posiciones respecto de las relaciones de autoridad-autonomía-dependencia y saber-poder en los procesos de producción de conocimiento, tienen en distintas tradiciones de investigación y que no casualmente tienen su particular expresión en la investigación acción.

Por último, y en relación a esta temática, surge el interrogante respecto de cuáles serían los conocimientos teóricos y prácticos que constituirían condiciones para la apropiación y despliegue de los "contenidos procedimentales" previstos para su enseñanza. Si se reconoce una especificidad en los conocimientos necesarios para investigar en educación, tales conocimientos deberían encontrar un es-

pacio y un tiempo para su apropiación, de lo contrario, quedarían librados, según la formación de los formadores, a la reiteración de rutinas ajenas a los modos de operar propios de los procesos de construcción de conocimientos. Esto podría cristalizar las distancias ya existentes entre docencia e investigación.

Otra cuestión que no puede ser obviada se vincula a la idea de práctica que se postula como un eje que atraviesa todo el trayecto de la formación. No queda claro cuál sería la justificación por la que, a partir de la pretensión de superar la clásica dicotomía teoría-práctica, se incluye en cada área del campo de la formación orientada un bloque relativo a las prácticas de la enseñanza en su especificidad y no ocurre lo mismo con el campo de la formación general pedagógica. Asumir esta alternativa para la inserción de la práctica, se podría suponer en consecuencia, como un intento de superar la dicotomía entre contenidos disciplinarios y las prácticas relativas a su enseñanza. Cabría la pregunta: ¿esta decisión no ocasionará, paradójicamente, otra disociación, en este caso, entre campos disciplinarios y espacios pedagógicos?

Desde otra lectura es posible inferir, que el concepto de práctica queda acotado exclusivamente a las prácticas de la enseñanza y por ende a la esfera del aula, lo que implicaría un reduccionismo respecto de los diversos ámbitos e instancias de intervención en los que participan los docentes y para los que necesariamente deben ser formados. Inferencia que se verá reforzada por cuanto en cada bloque de la formación orientada al referir a las prácticas, se las circunscribe al aula y a las tareas específicas de observar y analizar situaciones de enseñanza; planificar y conducir estrategias didácticas; evaluar procesos y productos de aprendizaje de los alumnos. Esto que se constituye en criterio de presentación de los contenidos vinculados a la práctica para cada uno de los bloques, nuevamente aparece asociado a la clásica división propia de la racionalidad tecnocrática: planificar, conducir y evaluar.

De este modo, si bien en los "contenidos procedimentales" enunciados en diferentes campos y áreas, se refiere recurrentemente a las relaciones teoría - práctica, al no quedar explícito su nexo con los contenidos conceptuales de diferentes bloques, se plantearía como riesgo posible que tales relaciones devengan en el viejo carácter aplicacionista asignado a las prácticas respecto de la teoría.

Se podría señalar además que la relevancia de la práctica es una referencia recurrente en los diferentes bloques en consonancia con el discurso de la profesionalización. Discurso que se justifica en la apertura a los que se definen como "nuevos roles profesionales" y en las prácticas cotidianas se asocia básicamente a la posibilidad de operar desde una posición de reflexividad. En este punto, es preciso reconocer un discurso basado en enunciados y definiciones inscriptos en los nuevos códigos que actualmente hegemonizan el debate internacional sobre la formación docente. Si bien en este sentido, y tal como se señala en el Informe 1999, se recuperan posturas dominantes en el discurso especializado, el interro-

gante que surge es si la reflexión sobre las prácticas, al no anticipar las condiciones necesarias para formar en las mismas, no quedaría acotada a la relación medios-fines.

* Completando esta lectura, con relación a todo un conjunto de términos tales como: imagen-objetivo; expectativas de logro; competencias; contenidos procedimentales y actitudinales; entre otros presentes en el texto, es posible plantear como pregunta si no constituirían formas de aludir a un referencial teórico sin explicitarlo desde el supuesto de neutralidad solapado en el *aggiornamento* que tiñe estas expresiones, significadas quizás para un lector poco advertido simplemente como “nuevas maneras de decir”.

En los documentos de la concertación, que expresan lineamientos políticos, hay una notable preocupación por incorporar términos que están hoy en la agenda de debate en el campo pedagógico tal como lo señalamos respecto de “profesionalización” y “reflexividad”.

Los CBC, que avanzan más allá de tales lineamientos generales hacia un nivel de especificación, en este caso respecto de lo curricular, muestran desde esta lectura crítica la adhesión a un referencial teórico en diversos aspectos contrapuestos. Lo que resultaría un obstáculo para el avance en los siguientes niveles de concreción del desarrollo curricular. Se plantea a raíz de ello, un interrogante respecto de las posibilidades que se les otorga a los actores directamente implicados que -como el mismo documento lo sostiene- son quienes sobre esta base tienen que hacerse cargo de los diseños institucionales específicos. Podría hipotetizarse como derivación que, la ausencia de un debate abierto y en profundidad los relegaría a instancias y tareas vinculadas a la instrumentalización.

Por último, cabe observar que, si bien en el propio texto se expresa que el documento no constituye un diseño curricular en sentido estricto, su desarrollo extensivo invalida en gran medida tal enunciación. Resulta de algún modo ilusorio suponer que el sesgo fuertemente prescriptivo de las prácticas respecto de los mecanismos de decisión y participación instituido en el sistema, será modificado por la mera enunciación del carácter orientativo que los autores le asignan al mencionado documento.

De todos modos no se puede ignorar que, desde las restricciones y límites que se han impuesto respecto de qué debe ser enseñado y aprendido, los actores como respuesta han desplegado diversas estrategias. Cabe en consecuencia preguntarse ¿qué estrategias se ponen en juego? ¿Cómo se posicionan los actores desde la relectura e interpretación de los textos oficiales?

El cambio curricular deviene eje principal a partir del cual se expanden e implantan los marcos de regulación que prescriben y orientan el comportamiento de agencias y agentes del sistema formador. En tanto discurso oficial, los CBC imprimen una marca de identidad al proceso de reforma en todos los niveles y modalidades de la nueva estructura del sistema. Como consecuencia de ello,

impregnan la propuesta global destinada a la formación docente continua, lo que se entiende, reafirma la vigencia de un debate en torno a los mismos.

Bibliografía

- Aguiar, L. Edelstein, G. y otros (1999/2000/2001): "Reforma y Formación docente. Un estudio de caso en la Jurisdicción Córdoba". Informes Académicos SECYT, UNC.
- Angulo, J.F. y Blanco, N. Coords (1992): *Teoría y Desarrollo del Currículum*". Edit. Aljibe. Granada. España.
- Bernstein, B. (1988): *Clases, Códigos y control*. Akal Universitaria, Madrid.
- _____ (1993): *La estructura del discurso pedagógico*". Ed. Morata. Madrid.
- Birgin, A.; Braslavsky, C.; Duschatzky, S. (1992): *La formación de profesores hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación*. Miño y Dávila. Bs As.
- Bolivar, A. (1995): *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la Investigación Curricular*. Force. Universidad de Granada. España.
- Davini, M.C. (1998): *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño y Dávila Editores. Bs. As.
- Dussel, I. Y Carusso, M. (1996): *De Sarmiento a los Simpson*. Colección Triángulos Pedagógicos. Ed. Kapeluz. Bs.As.
- Edelstein, G Y Salit, C. (1998): "Para analizar y debatir ante la tarea de elaborar una nueva propuesta curricular". Documento de circulación interna Proyecto de Reforma Curricular Esc.de Artes F.F. y H. U.N.C. Mimeo.
- Goodson, J.(2000): *El cambio en el currículum*. Octaedro Barcelona
- _____ (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*". Ediciones Pomares. Barcelona.
- Popkewitz, T. (1988): " Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales" En: *Revista de Educación* N°:285 MEC. Madrid.
- Popkewitz, T.Comp. (1994): *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Ed. Pomares, Madrid.
- _____ (1994): "*Sociología política de las reformas educativas*". Ed. Morata. Madrid.
- Rang, a. (1991): *El significado de lo general en el concepto de formación general*.
- Terigi, f. (1999): *Currículum*. Santillana Bs. As.