

# La formación de profesores para el nivel medio en la provincia de Córdoba (1986-1999)

**Alicia Carranza\*, Silvia Kravetz\*\*,  
Alejandra Castro, Marcela Pacheco,  
Juan Pablo Abratte y Vanesa López**

## **Abstract**

En este artículo se exponen algunas reflexiones en torno a los resultados de un proyecto de investigación, cuyo propósito fue reconstruir globalmente las principales reformas del sistema de formación docente durante los gobiernos democráticos recientes, tanto a nivel nacional como provincial e indagar acerca de sus efectos en los institutos de formación de profesores para el nivel medio. En particular, se analizan las lógicas políticas, organizativas y pedagógicas más recurrentes de dichas reformas y la manera en que se estarían procesando los cambios en las instituciones educativas. El estudio aspira a contribuir al análisis del diseño y la implementación de las reformas educativas como estrategias que se articulan con la actual transformación del Estado e hipotetizar sobre las condiciones y la viabilidad de estos proyectos, como dispositivos de regulación social.

## **Presentación**

En este trabajo se plantean algunas reflexiones sobre los resultados de la investigación que la cátedra Organización y Administración Educativa de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba realizó durante los años 1998 y 1999. El objetivo de la misma fue la reconstrucción global de las políticas nacionales de reforma para el sistema de formación docente, (1986-1999), las acciones desplegadas en la provincia (1995-1999) y los efectos de esas políticas en los institutos de formación del profesorado para el nivel medio, específicamente en el periodo comprendido entre 1996 y 1999.

---

\* Licenciada en Pedagogía. Profesora Titular de la Cátedra Organización y Administración Educativa. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. U.N.C. Directora de la Investigación que dio origen a este artículo. E-mail: carranza@ffyh.unc.edu.ar

\*\* Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta de la Cátedra Organización y Administración Educativa. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH, U.N.C. Codirectora de la misma investigación. E-mail: skravetz@ffyh.unc.edu.ar

Metodológicamente el trabajo consistió en la primera etapa, en el estudio exhaustivo de los documentos elaborados a partir de 1986 sobre los principales programas nacionales y en especial, sobre los que pautaron la reforma educativa instaurada desde la vigencia de la Ley Federal de Educación (año 1993)<sup>1</sup>. En la segunda etapa, se indagaron las posturas de distintos actores institucionales e informantes clave, y en particular de los equipos de conducción de centros de formación docente de la ciudad de Córdoba, respecto de las propuestas de cambio.<sup>2</sup>

En virtud de la acotada extensión de esta contribución, se analizarán las lógicas políticas, organizativas y pedagógicas más recurrentes en los períodos mencionados, y la manera en que se estarían procesando las más recientes, a partir de las expresiones de los diversos actores.

### **El contenido de los documentos**

Del análisis de los documentos resulta posible advertir que, en la etapa previa a la sanción de la Ley de Transferencia y de la Ley Federal, con gobiernos del mismo signo político (Unión Cívica Radical) en la Nación y en la Provincia, la lógica política estuvo impregnada del objetivo de democratizar las instituciones formativas a través de un proceso de movilización de sus agentes. Esto sería posible con acciones que promovieran la participación genuina. A su vez, se requería que la formación docente pivotara sobre programas que pusieran el énfasis en la apropiación progresiva de prácticas superadoras de intervención pedagógica.

El Ministerio Nacional ensayó propuestas "de avanzada" en los Institutos de su dependencia (Proyecto de Formación del Magisterio de Educación Básica- MEB, creación del Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente - INPAD-<sup>3</sup>) como "experiencias piloto" y algunas provincias se sumaron a estos programas, o independientemente de ellos, pusieron en marcha reformas curriculares y/o programas de capacitación.

En los comienzos de la gestión del Dr. Menem se iniciaron las acciones del Programa de Transformación de la Formación Docente - PTFD, considerado el antecedente más sistemático de la propuesta de formación docente contenida en la Ley Federal de Educación. Si bien durante esos años se efectuaron numerosas reuniones nacionales con representantes de las provincias y se pusieron en marcha proyectos financiados por organismos internacionales que coordinaban a técnicos de la nación y de las jurisdicciones, no fue posible consolidar mecanismos estables de articulación, y en ese sentido, estos programas no lograron instalarse en todo el territorio nacional. Cabe consignar además que el MEB y el PTFD, estuvieron destinados a los institutos de formación

docente (IFD) para nivel inicial y primario, y sólo el INPAD estuvo orientado a la capacitación de los profesores del nivel medio, con escasa presencia en Córdoba.

Con respecto a la organización de los IFD, no se produjeron modificaciones que impactaran en la estructuración tradicional del sistema. Los institutos de dependencia nacional mantuvieron su "distancia" histórica respecto de los organismos de conducción centrales y los institutos provinciales ejercieron una "autonomía de hecho", apenas atenuada por la presencia de los supervisores de la jurisdicción, que ejercían un control administrativo más que un acompañamiento técnico.

En lo pedagógico, la lógica fue innovadora. El entusiasmo por la reciente democracia recuperada, generó un escenario propicio para los cambios. Los documentos analizados y las experiencias vivenciadas, revelan un interés por superar los enfoques tecnocráticos reemplazándolos por enfoques centrados en una formación general pedagógico - humanista. El énfasis en las vivencias institucionales (trabajo en equipo, formación para el trabajo grupal, reflexión sistemática sobre la práctica, ensayos de intervención pedagógica con evaluación permanente) identifican a este enfoque como centrado en lo psico-social, confiando en que los cambios debían generarse desde la base de las escuelas. Los organismos centrales actuaron como "estimuladores" de un proceso del que debían apropiarse los docentes. Las propuestas curriculares, organizacionales y de formación continua oficiales, aspiraban a marcar pautas que debían desencadenar procesos de "apropiación genuina" en las escuelas (de allí el carácter de *proyectos-piloto* y la concepción de política de largo plazo) El mayor esfuerzo se canalizó hacia la formación de los maestros de nivel inicial y primario y el espacio asignado a la enseñanza de los contenidos disciplinares específicos, tuvo un tratamiento relativo si se compara con la denominada formación general pedagógica.

Producida la transferencia de los servicios educativos a las provincias, se constatan profundos cambios en el discurso, que revelan continuidades y rupturas con las lógicas políticas, administrativas y pedagógicas descriptas.

Con respecto a la dimensión política, la transferencia de los de los servicios, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, cambian la estructura organizativa del sistema educativo argentino en el sentido de una nueva "federalización" del mismo que se complementa con una centralización de decisiones en el ministerio nacional.

Efectivamente, luego de la descentralización de los servicios, se puso en marcha un proceso de "unificación" tendiente a preservar la identidad

nacional en la transmisión cultural. El estado nacional profundizó el liderazgo en la conducción educativa.

En la nueva configuración del sistema, esta orientación que en los comienzos del proceso de transformación aparecía muy difusa, adquirió mayor visibilidad al poner en marcha los mecanismos de implementación de las políticas educativas. En ese sentido, las funciones previstas en la ley para el Consejo Federal de Cultura y Educación, conllevan un nuevo modelo para el diseño e implementación de políticas. Frente a la manera tradicional de poner en marcha los instrumentos legales sancionados en el Congreso de la Nación, y que eran de aplicación en todo el territorio nacional, la ley federal establece la *coordinación y la concertación como los mecanismos idóneos y exclusivos* para acordar aquellas decisiones tendientes a garantizar el cumplimiento de la misma.

En los comienzos de la década del 90, y en la Argentina de fin de siglo, resulta necesario reconocer que las condiciones en las que las jurisdicciones participaron en los procesos de concertación orientados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, son bastante diferentes entre sí, y que su relación con el gobierno nacional también es asimétrica.

Estas diferencias se asientan no sólo en los signos políticos más o menos afines de las provincias con la administración central, sino en las tradiciones educativas y en las capacidades y posibilidades de desarrollo socio-económico autónomo de cada provincia. La situación de dependencia de algunas jurisdicciones, en materia económico financiera con el gobierno central, restringe fuertemente su capacidad de negociación y de confrontación en los organismos federales.

Se realizan estas consideraciones en torno a los mecanismos de concertación de políticas educativas, en tanto las decisiones que se toman en el seno del Consejo, se plasman en acuerdos y resoluciones que constituyen compromisos de implementación para las jurisdicciones. En ese sentido, las capacidades y potencialidades de cada provincia son significativamente diferentes, cuanti y cualitativamente, más allá de la interpretación y la resignificación que los gobiernos provinciales y sus correspondientes organismos técnicos realicen de cada acuerdo.

Podríamos sintetizar esta reflexión proponiendo que la lógica política que se instaura desde 1993 es la descentralización (en el mantenimiento de los servicios) y la recentralización (de las decisiones pedagógico – organizativas). Esta última a través de mecanismos de concertación de estas decisiones. La asimetría en las condiciones de los participantes de la concertación, instala escepticismo acerca de las reales condiciones de algunas provincias para asumir los compromisos y sostenerlos en el tiempo.

Así como la concertación es el enfoque elegido para diseñar las decisiones globales de las políticas, en la dimensión organizativa, la articulación del sistema de educación superior constituye una de las ideas-fuerza de transformación del nivel. La misma Ley Federal en sus artículos 18 y 19 incorpora esta articulación entre las instituciones de nivel no universitario con las universidades

Esta cuestión, compleja y problemática por las distintas tradiciones de uno y otro sub-sector, intenta instalar en las instituciones no universitarias la necesidad de diseñar, organizar y conducir las mismas con criterios ajenos a sus tradiciones, que actualmente se encuentran más cercanas a la escuela media que a la universidad.

El control de estos cambios, a través de los procesos de evaluación y acreditación, pondrá a prueba la racionalidad de estas propuestas. Si la misma es predominantemente eficientista y restrictiva del gasto público, el conflicto se dará predominantemente en las instituciones dependientes del presupuesto estatal. Si el control privilegia la calidad pedagógica, es posible que la tensión se instale entre intereses corporativos tanto de docentes como de grupos privados que invierten en educación.

En lo que atinente a la formación docente es necesario señalar que la integralidad de la política para el sector y la cantidad de acciones que se desplegaron desde el Ministerio nacional, no tienen antecedentes en la historia educativa del país.

Se advierte que el estilo dominante del diseño e implementación de políticas para la formación docente y para la reorganización del sistema formador exhibe una alta racionalidad técnica, organizativa y pedagógica, al cubrir prácticamente todos los componentes de un sistema formador (contenidos básicos, capacitación, reorganización de los institutos). Esta cuestión revela además una fuerte intención de regulación global para todo el nivel.

Este estilo, que refuerza la estrategia de la concertación, con una acelerada producción y difusión de documentos de elevada calidad técnica, se efectiviza en un escenario signado por situaciones de incertidumbre en el plano laboral. No sólo no se advierten en el periodo estudiado, signos explícitos sobre recuperación genuina de los salarios, ni aumento de horas para desarrollar las nuevas funciones de los IFD tales como perfeccionamiento e investigación, sino que los procesos evaluativos instalan un sentimiento de precariedad que explica en parte, la demanda masiva de instancias de actualización.

La lectura de los documentos nacionales, permite advertir la presencia de una orientación propositiva. En los mismos se valorizan -junto a la formación general pedagógica- los contenidos de las disciplinas, la

evaluación externa, una autonomía acotada y la responsabilidad docente e institucional por los resultados.

El conjunto de acciones que se derivan de las prescripciones contenidas en los documentos, requieren la construcción de instituciones organizadas de acuerdo a criterios que aún están lejos de ser generales para los IFD: designación de docentes por cargo, prácticas fundadas en el estudio y la investigación y no sólo en la transmisión, trabajo en equipos, intercambio de saberes y experiencias, autoevaluación, etc., en suma, profesionalización docente e identidad institucional.

### **La palabra de los actores**

A la hora de producir algunas consideraciones en torno al proceso de implementación de la reforma educativa de Córdoba en los IFD para nivel medio en el último período estudiado (1996-1999), es oportuno señalar que las mismas, si bien no pueden ser generalizadas, permiten construir reflexiones e hipótesis sobre algunas cuestiones que al ser recurrentes, constituyen signos distintivos de ese proceso. Si bien es esperable que todos los procesos de reforma en el sector educación generen apoyos y resistencias, expectativas e incertidumbres, es posible hipotetizar que algunos efectos que se han producido en la puesta en marcha de los cambios en los IFD de profesores, configuran respuestas específicas a un modo particular de "instalar el cambio educativo" en la provincia.

A partir de las palabras de actores institucionales, se indagó cómo se estarían procesando algunos de estos efectos de la política provincial en los IFD. En los párrafos siguientes se sintetizan algunas recurrencias.

En primer término es notable el énfasis con el que se señala la omisión histórica de políticas explícitas y específicas para este sector de los IFD. Los testimonios son elocuentes con relación a la demanda de información en primer término y de capacitación para las nuevas propuestas.

A esta situación de larga data se suma, en el período 1995-1997, una profundización de los márgenes de autonomía provincial con respecto a la reforma decidida en los ámbitos federales. Esta decisión, poco publicitada, marca un estilo particular de interrelación con la nación que bien podría ser calificada de desarticulación y que se manifiesta, entre otras cuestiones, en la falta de voluntad política de "adaptar" la ley de educación provincial, sancionada en 1991, a la federal que rige desde 1993 y de poner en marcha los acuerdos federales. (Al respecto, sólo se produjo una adaptación a la nueva estructura organizativa del sistema, con la sanción de la Ley 8525/95)

El desconocimiento de los documentos aprobados en el seno del CFCyE por parte de inspectores, técnicos, directivos y docentes, es una muestra

de la voluntad de "diferenciación" del ejecutivo provincial. La cuestión educativa no pudo tener un tratamiento de "cuestión de estado"; por el contrario fue una plataforma gubernamental para marcar diferencias

Sin embargo, esta diferenciación no llegó a configurar un proyecto político explícito para este sector de la formación docente, aunque todos los entrevistados parecen tener claro que sí hubo una decisión política del ejecutivo provincial, en el sentido de desprenderse del sostenimiento de los profesorados<sup>4</sup>. En tanto esta decisión no estuvo argumentada desde ningún diagnóstico, ni programa de reordenamiento, ni acuerdos con los principales actores locales, asociaciones gremiales y, en particular la Iglesia Católica (responsable de la regulación de una porción mayoritaria de los IFD), generó fuertes resistencias que obligaron al ministerio a cambiar sus estrategias de relación con el sector.

A partir de 1997, comienza una etapa de mayor difusión de los documentos federales y la promoción de reuniones por parte del Ministerio Provincial para asesorar en la confección del Proyecto Educativo Institucional (PEI), aunque no parece visualizarse una voluntad de cambiar las políticas, sino más bien una aceptación de los procesos de validación y de acreditación de carreras y establecimientos, proceso impulsado por Nación y del que depende el reconocimiento nacional de los títulos provinciales.

Se podría resumir lo que expresan los actores institucionales, afirmando que la *(des) concertación* entre Nación y Provincia en lo que a formación de profesores se refiere produjo varios efectos convergentes:

1) La Nación puso en marcha un ambicioso proyecto de transformación de la formación docente para lo cual produce una importante cantidad de documentos que llegan a los establecimientos educativos de manera poco sistemática y por fuera de los organismos provinciales de conducción, generando una serie de inquietudes y movimientos hacia el interior de los mismos.

2) Los anuncios gubernamentales acerca del cierre de los institutos primero, y la falta de definiciones después, produce y potencia sentimientos de temor a la pérdida de la fuente de trabajo, sensación que se ve fortalecida por la ausencia de información clara sobre los cambios que propiciaba Nación.

3) Este vacío de información es capitalizado fundamentalmente por el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC), que se instala como actor central en este proceso, disputando con éxito cuotas significativas de poder de decisión a las autoridades políticas. Al respecto, resulta interesante constatar la convocatoria del CONSUDEC para las movilizaciones de oposición a las orientaciones de las políticas para este sector, la capacidad para distribuir documentos propios y federales y

las orientaciones brindadas al conjunto de escuelas de este subsector para la elaboración del PEI.

4) En los organismos técnicos provinciales no se produjeron acciones tendientes a la adecuación curricular. La Provincia no diseñó los lineamientos curriculares para este nivel de la educación, previstos en los acuerdos federales para la implementación gradual y progresiva de la Ley.

5) Aunque la jurisdicción no produjo dichos lineamientos curriculares, los organismos de gestión provincial realizaron sugerencias a los institutos para que comenzaran una adecuación a los nuevos contenidos (CBC y CCB).

6) Las innovaciones curriculares del nivel medio (Ciclo Básico Unificado y Ciclo de Especialización) estimularon las modificaciones en los contenidos de la formación docente, o al menos generaron ciertas inquietudes en torno a la necesidad de incluir nuevos contenidos.

7) Las condiciones señaladas en las políticas para el sector produjeron efectos diversos según las instituciones. Se podría hipotetizar que la desarticulación con una propuesta integrada a nivel provincial, remite a las potencialidades de cada establecimiento. De allí que los IFD tradicionalmente innovadores realizaran adecuaciones significativas, mientras otros permanecieron indiferentes, o no tuvieron posibilidades de plasmar acuerdos o de generar cambios. Se advierte entonces, una situación de gran heterogeneidad en las propuestas curriculares de los institutos. Esto podría potenciar una mayor segmentación del nivel, en términos de calidad de su oferta.

8) Las acciones de articulación interinstitucional se realizaron en un marco de incertidumbre respecto a la continuidad de los IFD. La articulación con las Universidades aparece como una forma de asegurar la continuidad institucional y evitar el posible cierre. Se corre el riesgo de que se cambie la intención original de la articulación y su carácter innovador, por situaciones dominadas por criterios de acreditación formal y predominio de lógicas economicistas.

9) La ausencia de decisiones significativas en torno a los procesos de diseño curricular y transformación organizativa vincularon a la Red Federal de Formación Docente Continua, en la opinión de los entrevistados, exclusivamente con la ejecución y evaluación de la capacitación docente. Por lo tanto, la mayoría de los docentes desconocía los objetivos y funciones de la Red, concebida como organismo articulador de instituciones y proyectos, para dar respuesta integral tanto a la capacitación, como a la formación inicial, a la investigación, etc.

10) Las problemáticas relativas a lo organizacional, al nuevo modelo de gestión y a la participación tuvieron poca resonancia en los

profesorados (aunque se realizaron experiencias de trabajo en equipo). La mayoría de los entrevistados advertía el desfase de las condiciones presupuestarias y administrativas con las propuestas organizativas y curriculares.

### **Reflexiones finales**

En la reconstrucción de los procesos de diseño e implementación de políticas para la formación docente en general focalizaremos el análisis en el último período estudiado. Se observan dos estilos de concebir y materializar estas políticas que no logran articularse.

El ámbito nacional se caracterizó por un esfuerzo de regulación de la reforma de la formación docente en general, que priorizó la concertación de decisiones y la producción de materiales para la puesta en marcha de la misma.

Con respecto a la concertación se identifica una asimetría en las posiciones de aquellos actores que tienen que acordar (Nación y Provincias). Esta asimetría que incide en la voluntad de los actores también estaría condicionando la apropiación genuina de los cambios propuestos. Una política de concertación requeriría pensar quizás en acciones a más largo plazo que permitieran crear las condiciones materiales y culturales para la sustentabilidad de los cambios.

Relacionado con lo anterior, la producción abundante y acelerada de insumos documentales, también necesita "las modificaciones requeridas para una apropiación equitativa de los insumos de calidad....." (Tiramonti, G. 1997)

En el caso de la Provincia de Córdoba, su tradición educativa podría configurar un caso de articulación menos problemática que las presentadas por otras provincias. Sin embargo, en lo que respecta tanto a la concertación como a la producción de insumos se configura en la jurisdicción un estilo caracterizado por la "omisión". Esto se evidencia en: a) El ejecutivo provincial no propició espacios ni condiciones de concertación con Nación, ni con otros actores locales. b) Si bien la provincia desarrolló acciones de capacitación en el marco de la Red Federal (cursos de formación de formadores) no generó políticas específicas para el nivel superior no universitario. c) La ausencia de una distribución orgánica de las producciones nacionales referidas a este nivel, profundizó el sentimiento de "abandono y/o marginación" de los IFD en general y de los profesorados en particular, respecto de otros sectores del sistema más atendidos por las políticas provinciales desde 1983 (inicial y primario) y desde 1995 (nivel medio).

Con relación a los profesorados, lo más interesante de destacar es que la falta de una concertación previa posibilitó, a partir de una idea

apenas esbozada por el ejecutivo provincial, una coalición de fuerzas de oposición que históricamente han mantenido posiciones divergentes en materia educativa, tales como los gremios docentes y el CONSUDEC.

Esto provocó un conflicto social de proporciones cuyos efectos aún no han sido evaluados. Sin embargo, se puede advertir una mayor segmentación del subsector que, ante la falta de orientaciones, ha habilitado a cada institución a buscar estrategias de articulación con instituciones universitarias, en algunos casos localizadas fuera de la región, dentro de una lógica de subsistencia y legitimación.

Lo expuesto conforma un cuadro de situación que produce un efecto regresivo respecto a una configuración integral del subsector retrasando el debate genuino en torno al cambio.

Este estudio aspira a contribuir al análisis del diseño y la implementación de las políticas educativas en los procesos de reforma y de su gestión, como procesos y acciones que se articulan con la actual transformación del Estado. Hipotetizar las condiciones y la viabilidad del proyecto educativo como un dispositivo de regulación social de los cambios, son insumos para reflexionar sobre la significatividad de lo mismos. Lo que efectivamente ocurra en los institutos en la nueva etapa que se inició en 1999, deberá analizarse cuidadosamente, porque es en los centros educativos y en los sentidos que se construyen cotidianamente sobre la labor docente, donde se producen y se reproducen los sujetos y su conciencia y en donde las políticas se materializan en un sentido activo o burocrático, afectando a los sujetos y sus relaciones o sólo a los papeles y los discursos.

### **Bibliografía**

Birgin, A. y otros. (1998) *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias.* Serie FLACSO. Ediciones Troquel. Bs. As.

Carranza, A. y Kravetz, S. (1996) *Sistemas educativos en proceso de transformación El problema de la articulación entre políticas nacionales y jurisdiccionales.* Congreso internacional de Educación (ponencia). FFy L. UBA. Bs. As. 1996.

Carranza, A., Kravetz, S. y otros (1999) *Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la Reforma Educativa en la Provincia de Córdoba (1996-1997).* Revista Páginas N° 1. Narvaja Editor. Córdoba.

Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Paidós. Buenos Aires.

FLACSO, Fundación Concertar y otros (1995): *¿Es posible concertar las políticas educativas?* Miño y Dávila Editores. Bs. As.

Oszlak, O. (1984) **Políticas públicas y regímenes políticos. Reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas.** CEDES. Bs.As.

Pereyra, M. y otros (comp) (1996). **Globalización y descentralización de los sistemas educativos.** En: **Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada.** Edit. Pomares-Corredor. Barcelona.

Souto, M., Yapur, C. Molinas, G. (1996) **El INPAD, una experiencia de formación docente.** En: **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.** Fac. de Filosofía y Letras. UBA. Nº 8 Año V. Miño y Dávila. Bs. As.

Tiramonti, G. (1995) **El escenario político educativo de los '90: La nueva fragmentación.** (ponencia)

## **Notas**

Las fuentes documentales consultadas fueron las siguientes:

Documentos y Legislación Nacional: a) Programa de Transformación de la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: Documento Base I. (1991); Terigi, Flavia: Formación Inicial de docentes: saberes del área de formación general. (1992). Consejo Federal de Cultura y Educación. Resoluciones 32/93 (Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente), 36/94 (Red Federal de Formación Docente Continua), 42/95 (Registro inicial de las Instituciones de Formación Docente) y 63/97 (Transformación gradual y progresiva de la Formación Docente) y versiones sucesivas de los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Nivel Inicial. EGB I y II b) Legislación Nacional: Ley de Transferencia Nº 23049, Ley Federal de Educación nº 24195. Ley de Educación de Educación Superior Nº 24521

Documentos y Legislación Provincial: a- Reforma Educacional de Córdoba: Documento Base (1986) Reforma Educacional de Córdoba. Lineamientos Políticos (1987). Transformación Cualitativa de Córdoba: Construyendo la Transformación Educativa de Córdoba (1996) Nivel Terciario (1996). Nivel Superior No - Universitario (1997). Formación Docente Nivel Inicial y Primario (1998). b- Legislación Educativa Provincial: Ley General de Educación Nº 8113/91; Ley Provincial Nº 8525/95.

<sup>2</sup> Se realizaron entrevistas en profundidad a los supervisores del nivel tanto de gestión privada como pública, así como a técnicos de la Dirección de Programación Educativa, Dirección de Enseñanza Media y Dirección de Institutos Privados de Enseñanza. Posteriormente se seleccionó una muestra conformada por seis IFD de la ciudad de Córdoba, atendiendo a los siguientes criterios: a- tipo de gestión (3 instituciones públicas y 3 privadas) b- dependencia (3 establecimientos históricamente pertenecientes a la provincia y 3 transferidos), c- variedad de la oferta curricular (diversidad de títulos y carreras ofrecidas). Se realizaron entrevistas en profundidad a los directivos de las instituciones, atendiendo a tres ejes: a) Características de la institución b) Conocimiento de las políticas para el nivel desde el advenimiento de la democracia hasta la sanción de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior c) Efectos organizacionales de las políticas en la institución.

<sup>3</sup> Para realizar algunas consideraciones acerca del MEB "Magisterio de Enseñanza Básica", se tomó en consideración el artículo "Una experiencia alternativa de formación docente: EL MEB", de Ovide Menin, quien fuera Director del Proyecto de referencia. (Ver: Birgin, A y otros 1998)

Con respecto al Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD) éste fue creado en el ámbito de la Secretaría de Educación y Justicia en el año 1987 y funcionó bajo esa denominación hasta 1992. En Enero de ese año, fue reorganizado como Centro Nacional de Capacitación Docente (CENCAD), pasando a depender del Instituto Nacional de Educación Superior. En Abril de 1993, el CENCAD cesó en sus funciones. (Ver: Souto, M. y otros 1996)

<sup>4</sup>En julio de 1996 el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia distribuyó el documento "Construyendo la Transformación Educativa de Córdoba" en el que se proponía el reordenamiento de la Formación Docente, luego de caracterizar dicha oferta como sobredimensionada. Se anuncia que la Provincia "mantendrá los IFD para Nivel Inicial y Primario(...) El resto de las especialidades deberán buscarse en el marco de las Universidades." Este anuncio implicaba un recorte importante para el nivel, y el posible cierre de instituciones y carreras.