



Educação Unisinos
ISSN: 2177-6210
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina

Morelli, Silvia; Iturbe, Erica

Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina

Educação Unisinos, vol. 22, núm. 1, 2018

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657590005>

DOI: 10.4013/edu.2018.221.05

Dossiê: Políticas de Currículo e Docência: significados, impasses e desafios no contexto Iberoamericano

Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina

Tensions and translations in curriculum policies for teacher education in Argentina

Silvia Morelli 1

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Erica Iturbe 1

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Resumen: Las políticas curriculares concentran en su trama discursiva la traducción y la contextualización. Argentina, que posee políticas curriculares federales, reparte sus decisiones desde el Ministerio de Educación y Deportes (MEyD) hacia los Ministerios de Educación de las 24 jurisdicciones. Estos últimos elaboran medidas hacia las instituciones educativas para que éstas lleguen al profesor en el aula. El círculo vuelve a cerrarse en el MEyD a la hora de legitimar con validez nacional las producciones curriculares jurisdiccionales. Este artículo trata sobre las tensiones y la traducción de ideas concentradas entre las políticas curriculares nacionales y las producciones locales como las santafesinas en lo referido a la producción de diseños curriculares jurisdiccionales para la formación docente. Analiza los intersticios que proporcionan los poderes de decisión del curriculum en Formación Docente entre 2006-2015 desde una perspectiva posmoderna y posestructuralista.

Palabras clave: formación docente, políticas curriculares, intersticios.

Abstract: Curriculum policies concentrate translation and contextualization in their discursive framework. Argentina, which has federal curricular policies, distributes its decisions from the Ministry of Education and Sports (MEyD) to the Ministries of Education of the 24 jurisdictions. The latter develop measures towards educational institutions so that they reach the teacher in the classroom. The circle closes again in the MEyD in order to legitimize with national validity the jurisdictional curricular productions. This article deals with the tensions and the translation of ideas concentrated between national curricula policies and local productions such as Santa Fe in relation to the production of jurisdictional curricular designs for teacher training. It analyzes the interstices that provide the decision-making powers of the curriculum in Teacher Training between 2006-2015 from a postmodern and poststructuralist perspective.

Keywords: teacher training, curricular policies, interstices.

Introducción

Las políticas curriculares concentran en su trama discursiva la conflictiva tarea de la traducción y la contextualización. Argentina, que posee políticas curriculares federales, reparte y transmite sus decisiones desde el Ministerio de Educación y Deportes (MEyD) hacia los Ministerios de Educación de las 24 jurisdicciones. Estos últimos elaboran medidas hacia las instituciones educativas para que lleguen al profesor en el

Educação Unisinos, vol. 22, núm. 1, 2018

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Recepción: 27 Agosto 2017

Aprobación: 27 Noviembre 2017

DOI: 10.4013/edu.2018.221.05

CC BY

aula. El círculo vuelve a cerrarse en el MEyD a la hora de legitimar con validez nacional las producciones curriculares jurisdiccionales. Para el caso de la formación docente, la dinámica federal considera tres niveles de definición y concreción: nacional, jurisdiccional e institucional, con especificidades propias. El gobierno nacional tiene facultad para definir las políticas curriculares en el establecimiento de normativa, como así también planificar, programar y monitorear el desarrollo del subsistema terciario de educación superior. En la interrelación de las políticas curriculares, un primer nivel corresponde al Estado nacional; el segundo nivel corresponde a las jurisdicciones federales que tienen la responsabilidad primaria de gestionar el sistema formador respectivo a través de sus Direcciones de Educación Superior o equivalentes, (art. 3 de la Res. CFE N° 72/08). Mientras un tercer nivel concierne a los Institutos Superiores de Formación Docente.

Cabe aclarar que la formación superior terciaria no universitaria depende administrativa y financieramente² de las jurisdicciones provinciales. Entre ambos niveles participan además dos órganos de gobierno que tienen carácter vinculante en las decisiones en materia de políticas curriculares: el Consejo Federal de Educación (CFE) y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), creado a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 en el año 2006.

Este artículo trata sobre las tensiones generadas entre la universalidad y la particularidad y la traducción e interpretación de las ideas concentradas en las políticas curriculares nacionales y las producciones locales. De los intersticios que proporcionan autonomía a los poderes de decisión del curriculum representados en la particularidad de la formación docente. Se analizan los procesos de recontextualización y traducción que acontecen en las decisiones jurisdiccionales a través de sus políticas curriculares durante el período 2006-2015. Se focaliza el análisis en las políticas de reforma de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) en el marco de los lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial y su concreción en las producciones locales. Estos análisis se asumen en los marcos de las perspectivas poscríticas del curriculum, específicamente desde el posmodernismo y el posestructuralismo.

Antecedentes de las políticas curriculares para la formación docente

En las reformas sucedidas en los últimos 25 años en América Latina, la formación docente ha sido considerada como un sector estratégico tanto para promover cambios pedagógicos en un sistema educativo considerado en crisis, como para revisar la calidad de su propia oferta formativa. Luego del hiato que representó la crisis del año 2001 se retomó la agenda de la formación docente desde un registro político diferente del que hegemonizó el discurso educativo de las políticas neoliberales de la década de 1990. Con el cambio de gobierno en el año 2003, se abrió un nuevo escenario en materia de política curricular. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN) se retomaron problemas

que históricamente afectaron a la formación de docentes cuestionando las políticas anteriores, cuyos ejes habían sido la descentralización, la desregulación y la privatización. Durante el período 2006-2015 se crean una serie de instrumentos y estrategias que reorientan las políticas para el sector.

Entre los primeros diagnósticos, un equipo de especialistas⁴ convocados por el entonces Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) señala como problemáticas nodales que atraviesan la formación de profesores: (a) la fragmentación y la segmentación de la oferta de formación y sus instituciones; (b) debilidades en la regulación y vacíos de normativa; (c) escaso desarrollo de la planificación y de los sistemas de información para la toma de decisiones; (d) necesidad de fortalecimiento de la organización institucional; (e) fragmentación operativa entre las instituciones de formación, las escuelas y los programas de desarrollo local; (f) necesidad de fortalecimiento de las estructuras de gestión; (g) necesidad de análisis y desarrollo pedagógico del curriculum de la formación docente; nivel de inversión y financiamiento del subsistema (Res. CFCyE N°251/05, p. 15-30).

En el mismo sentido, resulta significativo un estudio coordinado por Davini⁵, en el año 2005, en el que se realiza un mapa general de la Educación Superior no Universitaria y se presenta un diagnóstico de sus principales debilidades. Este estudio reconoce un escaso desarrollo de la planificación, además de su segmentación y fragmentación. Se considera a la descentralización y la transferencia realizada en la década anterior como una de las principales causas de la profundización de las deficiencias persistentes y del deterioro de la calidad y aumento de la inequidad en la distribución del servicio educativo. En el mencionado estudio (Davini, 2005) se destacan una serie de problemas que pueden resumirse del siguiente modo:

1. Incipiente o nulo desarrollo de las políticas del Nivel, y su expresión en importantes vacíos de normativa para la integración y despegue del Subsistema y la planificación de su desarrollo.
2. Debilidades en la gestión del Nivel, lo que se expresa no sólo en términos materiales y técnicos sino también en la distancia existente entre las aspiraciones y las realidades contextuales e institucionales con las que operan.
3. Alta diversidad y diferenciación institucional, expresado en las distintas formas de organización, cultura y funcionamiento de los institutos en su localización geográfica y en las condiciones de organización del trabajo docente (Davini, 2005, p. 168-177).

Estos estudios, que relevan el estado de situación de la formación docente, se encuentran dentro de la serie *Documentos de formación docente*⁶ y, como se nota a continuación, constituyen el insumo para la generación de un paquete de normativas o en algunos casos ellos mismos forman partes de resoluciones orientadas a la regulación de la formación

docente desde una estrategia que concentra las decisiones en el gobierno nacional (Misuraca y Menghini, 2010, p. 13).

Un caso paradigmático es la Res. CFE N° 72/08 que establece los criterios para la elaboración de normativa jurisdiccional sobre reglamento orgánico marco para los institutos superiores de formación docente.

Marco de la política educativa en la que se producen las regulaciones curriculares para la formación docente inicial

En la mencionada reorientación de agenda y como respuesta al diagnóstico anteriormente señalado se produce un reordenamiento del sistema educativo a partir de la LEN7 que reemplaza a la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195, icono de la reforma educativa neoliberal. En ella se destaca la creación, en el ámbito del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MECyT), del INFD. Este organismo es un importante instrumento de la política educativa y curricular para la nueva etapa de reformulación, caracterizada por la fuerte presencia de Estado nacional, que se configura como actor principal en oposición al repliegue que tuviera en la década anterior. La creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) constituyó una estrategia de recentralización de la política nacional que se evidencia en una larga lista de cambios normativos que retraen la autonomía de las jurisdicciones y de las instituciones.

En primer término, la LEN regula el ordenamiento, la cohesión del sistema educativo, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificaciones. Establece que tales regulaciones corresponden al MECyT en acuerdo con el CFE. En este esquema el INFD es el organismo responsable de diseñar, planificar y ejecutar políticas sobre la formación docente inicial y continua (LEN. art. N° 76 inc. d).

Sin alterar la descentralización y la transferencia concretada en la década de 1990, las políticas nacionales operan una concentración de poder en el Estado nacional que se evidencia especialmente en la dimensión normativa, en las atribuciones de evaluación, y de reorganización de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). La característica de la relación que el Estado nacional establece con la formación docente, define un rol subsidiario de las jurisdicciones que quedan supeditadas a una modalidad de regulaciones que privilegia las decisiones del gobierno nacional. Al respecto Nosiglia y Barbosa (2011) afirman:

[...] en el sistema educativo argentino, el gobierno está descentralizado en las jurisdicciones, pero hay una tendencia de centralización a partir de la creación de organismos nacionales, tales como es el INFD, que, según los tipos de mecanismos de coordinación que señala Bresser Pereira (1998), posee un perfil jerárquico y administrativo, dependiente del gobierno nacional. Es decir que en el gobierno de la educación en Argentina, está presente una centralidad nacional en la definición de las políticas educativas que se implementan en un contexto federal (Nosiglia y Barbosa, 2011, p. 18).

Asimismo, el mencionado organismo, establece estrategias de vinculación directa con los ISFD a través de programas y proyectos de ejecución tanto a nivel institucional como al nivel de los equipos de docentes. De este modo establece un control directo sobre las instituciones formadoras interfiriendo, el Estado nacional, en el gobierno que compete a las jurisdicciones, distorsionando el federalismo sostenido desde el CFE.

El INFD no posee un plantel de profesores destinados a la formación, ni es responsable por el dictado de carreras para la formación inicial de docentes. Se compone de diversas áreas y líneas de trabajo con “programas orientados a la construcción de acuerdos y desarrollo de proyectos”, los que están mediatizados por las recompensas de tipo financiero. En algunas áreas, se trata de fondos públicos concursables, a los que es posible acceder mediante la competencia entre proyectos. De esas líneas sólo se benefician algunos docentes, equipos o instituciones entrenados para competir en el cuasi mercado educativo, pero la responsabilidad por las mejoras se han trasladado a las instituciones (Misuraca y Menghini, 2010, p. 8-9).

Las políticas implementadas durante los años 2006-2015 lejos están de volver atrás con la descentralización y transferencia de los servicios educativos, aunque el Estado nacional adopta nuevas responsabilidades con el objetivo de compensar las desigualdades que las políticas anteriores habían profundizado: a través del INFD se planifican y desarrollan estrategias orientadas a brindar apoyo técnico y financiero para el gobierno de la formación docente. Pero se mantiene vigente la estrategia (heredada de la década anterior) de una *concertación simulada*. “[...] se convoca a concertar una vez que hay un núcleo de definiciones que no se discuten. Se concerta sobre aspectos secundarios, de implementación - plazos, formas, modos, estrategias -, pero no se pone en discusión las cuestiones de fondo de las políticas” (Menghini, 2009, p. 182).

También (trazando un signo de continuidad con la década anterior) se aplican formas de financiamiento de la educación, orientadas por programas. Se establece así una regulación indirecta o estratégica, el ejercicio del control del proceso está directamente relacionado con el cumplimiento de las normas estipuladas en el terreno del control de objetivos que deben guardar un alto nivel de coincidencia con los fijados por el gobierno nacional para acceder a los recursos.

Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial

En el marco de las mencionadas políticas y con la declarada intención de fortalecer la integración nacional del currículo de formación docente en todo el país (CFE, Res. N°23/07) se establecen los lineamientos federales para el planeamiento y organización institucional del sistema formador (CFE, Res. N°140/11) en los niveles de concreción nacional, jurisdiccional e institucional. Una serie de resoluciones del CFE van estableciendo los marcos de referencia para las políticas curriculares en todo el territorio nacional: se crea el “Plan Nacional de Formación

Docente” (CFE, Res. N° 23/07) donde se definen áreas prioritarias, estrategias de acción y etapas de desarrollo; los lineamientos nacionales para la elaboración de los currícula de la formación docente inicial (CFE, Res. N° 24/07) y se unifican los criterios de la denominación que adoptarán las titulaciones para las carreras de formación docente (CFE, Res. N°74/08).

De acuerdo con los principios enunciados en la Res. 24/07 los lineamientos curriculares constituyen un marco regulatorio y anticipatorio de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) y las prácticas de formación docente, para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

En su definición y alcances pretende incidir sobre:

- El marco curricular, definiendo principios y criterios de selección, organización y distribución del conocimiento. Brindando recomendaciones centrales para su diseño.
- La gestión jurisdiccional e institucional del currículo, definiendo criterios y condiciones para el diseño e implementación.
- Recomendaciones para la conformación jurisdiccional de la oferta.
- Indicaciones de capacitación y asistencia técnica para el desarrollo del diseño y puesta en marcha de la iniciativa (Res. CFE 24/07, p. 5-6).

A partir de los nuevos lineamientos curriculares se establecen reformas en los currícula de todas las jurisdicciones que debieron adecuarse a la nueva normativa ya que de otro modo las titulaciones perderían validez nacional para el ejercicio de la profesión. Los lineamientos, junto con la normativa complementaria que los acompaña, establecen una clasificación que regula la formación docente con el propósito de asegurar niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones: (a) se ordena una estructura unificada para todos los diseños curriculares estableciendo un sistema de clasificación social, política y pedagógica para regular la formación docente inicial; (b) se presenta un núcleo de capacidades para orientar el perfil profesional; (c) se regulan los componentes del curriculum (CFE, Res. N°1588/12) y (d) se establece una organización de los saberes clasificados en tres campos de conocimiento (CFE, Res. N° 24/07): de la Formación General (FG), de la Formación Específica (FE) y de la Formación en la Práctica Profesional (FPP). También se establece la carga horaria mínima y se definen pesos relativos entre los campos de formación instaurando un marco de porcentajes⁸ que se deben respetar en las instancias de definición de la carga horaria total.

Bajo esta normativa se da un proceso de actualización curricular de la formación docente inicial que debe enmarcarse en las regulaciones anteriormente mencionadas para que las propuestas jurisdiccionales sean aprobadas y los títulos de cada carrera docente obtengan la “validez nacional”, requerida por el federalismo. Es la Comisión Federal de Evaluación la encargada de emitir informes técnicos que evalúan y verifican el cumplimiento de los requisitos para el otorgamiento de esta validez.

Entendemos que no se puede mejorar la calidad del sistema educativo proponiendo estrategias homogéneas frente a realidades desiguales y heterogéneas. Desde esta perspectiva sostenemos la necesidad de adaptar los procesos que conforman las propuestas educativas a las realidades regionales, locales e institucionales. Comprenderlo habilita espacios de democratización que admiten una mayor autonomía de decisión, poder y recursos a las instancias locales y regionales.

Traducciones normativas: ausencias, hibridaciones y posibilidades

Una política es un intento de respuesta a la interpretación de una problemática social que permite tomas de posición y se fijan cursos de acción estratégicos. La definición de las políticas curriculares en el nivel nacional y el margen de decisión que tienen las jurisdicciones en su implementación son interdependientes y responden, al decir de Wittgenstein, a un juego de lenguaje que se establece en un marco de localizaciones desiguales de fuerzas. Vale decir, sobre esquemas de poder que responden a desniveles estructurales, algunos de los cuales representan puntos de alta concentración de poder (Laclau, 1996, p. 81). Rasgos de conflictividad y contingencia surgen como efecto de estos esquemas y se conservan en los entramados políticos resultantes. En el caso de las políticas curriculares, cabe destacar cómo las propuestas globales del curriculum finalmente se materializan en propuestas locales (Casimiro Lopes, 2008, p. 65). En Argentina los lineamientos globales tienen que articularse con los proyectos de política curricular jurisdiccional y exponiendo las heterogeneidades locales. En esta fase de concreción, la propuesta nacional unificada es sometida a un proceso de hibridación. La singularidad en la que se define el tratamiento que cada jurisdicción hace de la norma global para la construcción de sus propios DCJ puede comprenderse desde los aportes que realiza Ball (2002), a partir de la noción de complejidad localizada. A través de este concepto, el autor intenta otorgar complejidad a la lectura simplificada de la relación entre estructura y agencia. Realiza esta operación entendiendo a la política como representaciones codificadas de modo complejo (vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificadas (vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto) de modo igualmente complejo (Ball, 2002, p. 2). Esta noción permite una reflexión sobre la tarea profundamente política mediante la cual el curriculum intenta resolver el problema de la agenda educativa y la mediación representacional que conlleva un trabajo de traducción y de interpretación (Casimiro Lopes, 2008). En esta mediación se produce una proliferación de discursos que conllevan efectos de diseminación, las operaciones hegemónicas permiten establecer una regularidad en la dispersión. Pero el resultado al que se arriba no responde a una verdad originaria o sustancial. Lo que hay son construcciones discursivas de cadenas equivalenciales que permiten anudar significantes que integran

demandas en torno a núcleos de sentido claves para la constitución de identidades políticas. Estas cadenas significantes funcionan como estructuras estructurantes que introducen términos de correlación retórica, estableciendo una semejanza provocada por la vinculación simétrica de significantes en el interior de las secuencias que instaura. En el proceso de negociación de la representación se constituye un nuevo significado que resulta de la sobredeterminación. Se despliega el juego de leguaje para hegemonizar los significantes vacíos a partir de los cuales se establecen nuevas articulaciones equivalenciales entre lo que dice el Estado nacional, las jurisdicciones y los institutos formadores. La legitimación de las políticas curriculares se construye en un compromiso inestable entre diferencia y equivalencia (Laclau, 1996, p. 75).

Al respecto Casimiro Lopes plantea lo siguiente:

Los sentidos del pensamiento curricular, de propuestas gestadas en el ámbito de las secretarías de Estado y de municipios y de las escuelas o inclusive de gobiernos de otros países y de agencias multilaterales, son apropiados y reinterpretados, constituyendo un producto híbrido que, a su vez, no se puede leer sin nuevas reinterpretaciones. Dentro de esta perspectiva, me parece importante para el campo del currículo la investigación de esas definiciones políticas, a fin de entender qué sentidos de los más diferentes contextos, inclusive de las prácticas, son hibridizados y de qué manera producen políticas de currículo. No menosprecio el papel del Estado al establecer mecanismos para orientar las lecturas en determinadas direcciones, sin embargo, defiendo que el modelo centrado en la interpretación del Estado no es capaz de asumir la lucha cultural por la significación del currículo. Power (2006) analiza de qué manera las teorías centradas en el Estado ayudan de forma limitada a comprender lo que ocurre en las escuelas a partir de las propuestas curriculares, en la medida en que no suministran elementos teórico metodológicos que consigan acompañar los detalles y las especificidades locales, sometiéndolos a la lógica del macro-contexto [...] Las teorías centradas en el Estado tampoco son suficientes para analizar las propuestas curriculares gubernamentales, en la medida que tienden a conferir una determinación económica a la política y a trabajar con identidades esencialistas al analizar los antagonismos políticos. No suele valorarse la existencia de articulaciones entre demandas diferentes que solo encuentran equivalencia entre sí a partir de una lucha por la constitución hegemónica (Laclau, 1996). En esa lucha se constituyen las identidades políticas, que no se pueden definir a priori, independientemente de los procesos de articulación (Casimiro Lopes, 2008, p. 67-68).

Esta línea de análisis reconoce a los marcos referenciales y normativos, a través de los cuales se expresan las políticas curriculares, como estructuras estructurantes, que a los efectos analíticos, se pueden considerar en dos planos: la norma se *presenta* formando parte de un estado de situación (un orden) y *representa* un proceso de estructuración (que pretende dar continuidad a ese orden). Sin embargo, el proceso estructurante no se produce sin la erosión de la universalidad de los núcleos de sentido que propone el Estado como presentación de la voluntad común en una supuesta consonancia entre las 24 jurisdicciones. En los niveles locales, la apropiación se produce a partir de una recontextualización, que en términos de Casimiro Lopes *et al.* (2013), debe comprenderse como un interjuego de traducciones entre los diferentes niveles de decisión y concreción curricular.

Respecto a la traducción, Derrida (1997) la entiende como una operación imposible ya que no hay literalidad ni autoría o positividad plena a la cual la trasposición pueda o necesite ser fiel. En este sentido plantea que la traducción conlleva un movimiento doble: de adición y de sustitución. En este movimiento los términos en cuestión sufren una erosión. En el movimiento de sustitución los términos traspuestos al nuevo contexto no tienen una relación de identidad sino más bien de equivalencia, pues es imposible que el valor tenga una relación idéntica con el que se quiere traducir. Como es imposible establecer relaciones de identidad en el pasaje (desplazamiento) de un nivel al otro, lo que se opera es una transformación.

La provincia de Santa Fe entiende la lectura de los lineamientos nacionales, como una operación de traducción que da lugar a una metodología particular para la escritura de los DCJ. Esto puede advertirse en, al menos, dos ideas clave. La primera es que el proceso de elaboración es repartido entre los actores de la formación docente. Implica que los mismos profesores formadores, coordinados por expertos en curriculum, integran los equipos de trabajo que deciden la escritura de los DCJ. Que estos sujetos se conviertan en sujetos de la sobredeterminación curricular (Laclau y Mouffe, 2010) implica que en ese proceso se juegan los intereses de los grupos y sectores frente a la dominación, resistencia, negociación e imposición de la propuesta curricular (de Alba, 1995, p. 63-65). Siguiendo a Laclau (1996) esto conlleva a la descentralización del poder, recuperando la territorialidad de los sujetos. La segunda clave, radica en establecer sentidos equivalentes con lo declarado en los lineamientos nacionales. En este caso focalizaremos el análisis en la Resolución N°24/07 del CFE. A través de juegos de lenguaje los sujetos del curriculum establecen acuerdos respecto de las tres formaciones declaradas en la política nacional: formación general, formación específica y formación en la práctica profesional. Respecto a la primera, se sostiene que:

30.1. Formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socioculturales diferentes (Res. N°24/07, p. 10).

En esta, se descarta la idéntica formación general para los diferentes profesados. Para ello se acude, a Unidades Curriculares de Contenido Variables (UCCV) que permiten que el Profesorado de Educación Secundaria en Economía ofrezca “Sociología” en 1° año y “Comunicación Social” en 4° año (Res. N°2090/15, Anexo IV), mientras que el Profesorado de Educación Secundaria en Física lo haga con “Introducción al lenguaje científico” en 1° año y “Ciencia, tecnología, sociedad y ambiente” en 4° año (Res. N°2090/15, Anexo V). Así es como cada una de las 11 carreras para la formación de profesores de secundaria cuenta con saberes afín a las demandas socio-académicas ubicándose en el intersticio entre las macropolíticas curriculares y la jurisdicción. Este proceso se

complementa en el Reglamento Académico Marco jurisdiccional al considerar que:

Art. 53: Se homologará en forma directa todas las Unidades Curriculares pertenecientes al Campo de la Formación General de las Carreras de Profesorados elaborados de acuerdo a los Lineamientos emanados de Consejo Federal según la resolución N° 24/07 como así también todas las Unidades Cuniculares pertenecientes al Campo de la Formación General de las Carreras de Tecnicaturas Superiores de una misma Familia profesional de acuerdo a los Lineamientos de las Resoluciones del Consejo Federal 470/8, 209/1.3, 229/14, incluidas las Unidades Curriculares de Contenidos Variables (UCCV) (Decreto 4199/2015).

La distribución de las asignaturas que integran esta formación también presenta diferencias, como resultado de la sobredeterminación de sus sujetos. Así, por ejemplo, las Unidades Curriculares “Didáctica y Curriculum” se encuentra en todos los DCJ en 2° año, a diferencia del Profesorado de Matemática (Res. N°2090/15, Anexo VII) que lo hace en el 1° año. Lo mismo ocurre con “Psicología y Educación” que en todos los DCJ se encuentran en 2° año, a diferencia del Profesorado de Filosofía (Res. N°425/17), que la ubica en 1° año. Algo similar ocurre con las unidades curriculares dedicadas a la investigación. Así “Metodología de la Investigación” se encuentra en 3° año y “Prácticas de la Investigación” en 4°. La mayoría de los profesorados decidió que fuera investigación dedicada al campo de la educación. Aunque, en el proceso de sobredeterminación, carreras como el Profesorado en Geografía (Res. N°2090/15, Anexo VI) lo destina a la investigación en el campo de la Geografía. De este modo se configuran las unidades curriculares “Metodología de la Investigación Geográfica” en 3° año e “Investigación Geográfica en Territorio Local” en 4°. De este modo se argumenta sobre ellos en los DCJ:

La investigación es un área de creciente importancia para el desarrollo profesional docente, por lo que su inclusión en la formación inicial resulta estratégica con vistas a introducir a los/las futuros/as docentes en las lógicas particulares de la producción de conocimientos del campo de la educación y de su disciplina y las relaciones de ambos campos con los procesos de transmisión (Res. 2090/15, Anexo VI, p. 132).

La Geografía ha ido avanzando hacia la construcción de su objeto de estudio sorteando diferentes obstáculos metodológicos y epistemológicos que son necesarios conocer para comprender los problemas de la investigación geográfica y los ámbitos en los que se desarrolla. La propuesta atiende al conocimiento de los métodos científicos y las técnicas de investigación social como propuesta de adquisición de conocimientos relevantes, significativos, ofreciendo fundamentos y herramientas necesarios para la investigación, el análisis y la crítica de las sociedades contemporáneas. Se pretende estimular la reflexión y la investigación en el territorio local. Es factible la realización de un proyecto de investigación local, por la cercanía y accesibilidad de la información, y el acceso a informantes clave (Res. 2090/15, Anexo VI, p. 162).

La trama de los DCJ contempla la articulación de las tres formaciones, haciendo particular hincapié en la FPP. Es importante señalar que el proceso de construcción se desarrolló mediante una metodología que se denominó *dialogo entre campos*, ateniendo a la

sobredeterminación curricular (de Alba, 1995, 2007) y al curriculum como conversación complicada (Pinar, 2012, p. 193-198). A través de la misma, cada profesorado, de acuerdo con sus particularidades y culturas institucionales y científicas, dio forma propia a ese diálogo, que no descartó la negociación. De este modo la FE no sólo atendió a la elaboración de contenido que aseguran una formación en el campo disciplinar, sino que también colaboró en el discurso de la FG y FPP. Significa que si bien existen unidades curriculares que son compartidas en los DCJ, se incorporan descriptores que dialogan con la particularidad del profesorado.

Unidades curriculares como “Didáctica y Currículum” y “Psicología y Educación” de la FG, ensamblan articulaciones con “Didácticas Específicas” y “Sujetos de la Educación” estas últimas de la FE, respectivamente. La trilogía se completa con la FPP vertebrado por “Taller de Práctica Docente I, II, III y VI” a cargo de parejas pedagógicas de profesores representado la FG y FE. A lo largo de los cuatro talleres distribuidos en el espacio vertical del diseño, su lógica de secuenciación va desde las miradas más amplias y genéricas, como el reconocimiento de escenarios educativos, la reflexión sobre la escuela, la clase y el rol docente y su práctica. Para profundizar la articulación propiciando la reflexión entre las tres formaciones, un espacio de integración se asume con formato de taller en los diferentes años de cada carrera, ocupándose de establecer relaciones en las que se integran distintas unidades curriculares.

De este modo, los DCJ se elaboran como productos de conversaciones en la que se establecen acuerdos y negociaciones. Los equipos conformados con estas características introducen en la composición de unidades curriculares y contenidos, las trayectorias de sus comunidades de enseñanza desde las dimensiones disciplinares, territoriales e institucionales. Lo pedagógico, lo didáctico y lo disciplinar se articulan en una propuesta de política curricular que destaca a la enseñanza. Morelli, (2016, p. 14-15), citando a Shulman, señala que existen tres tipos de saberes que el docente combina cuando proyecta la enseñanza: (a) el saber del contenido, que corresponde a las disciplinas, (b) el saber pedagógico del contenido, que corresponde al repertorio de recursos que transforman el contenido en algo enseñable para un grupo determinado en una situación específica de enseñanza; (c) el saber del curriculum, que refiere principalmente a la selección y clasificación de los bienes culturales que serán objeto de sistematización y distribución social. En este último ítem, corresponde además el reconocimiento de las alternativas materiales y posibles para poner en práctica el contenido en espacios y circunstancias singulares y concretas. Este último punto en particular, el de las prácticas concretas, es el ámbito donde las políticas del curriculum, a partir de la territorialidad, incorporan demandas sociales que introducen formaciones y estrategias discursivas que disputan hegemonía en la lucha cultural por la significación del curriculum.

Conclusión

El presente artículo analiza el modo en que las políticas curriculares nacionales que se desarrollaron durante el período 2006-2015, a partir de relaciones políticas de federalización, recuperaron la agenda de la formación docente desde una estrategia de control centralizado. La misma se instrumentó a partir de la generación de una nueva institución como INFD a través de la cual se originó una importante cantidad de normativa y se introdujeron nuevas definiciones en el funcionamiento de la toma de decisiones. Analiza el discurso de las relaciones que se operan en la instrumentación de las políticas curriculares desde el nivel nacional hacia los locales, tomando el caso de la provincia de Santa Fe entendiendo que en cada nivel de decisión y concreción de tales políticas opera un proceso de traducción en el que los discursos y circunstancias que se entran en cada uno de estos ámbitos producen efectos de hibridación. En este sentido, vale destacar una lectura que se aleja de posturas estadocéntricas y rebatir la posibilidad de una interpretación que estabiliza y pretende rescatar su sentido original, otorgado por el ministerio nacional. Muy por el contrario, se valoran las operaciones de deslizamiento de sentido como intersticios que se presentan en los procesos de recontextualización. En tales intersticios se abren juegos hegemónicos y contrahegemónicos en los que se constituyen otras identidades políticas, que no pueden definirse a priori, y que disputan la lucha cultural por el curriculum.

Referencias

- BALL, S. 2002. *Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 2, (2 y 3):19-33. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985/14935>. Acceso el: 01/08/2017.
- CASIMIRO LOPES, A. 2008. Articulaciones en las políticas de currículo. *Perfiles educativos*, México, enero, 30(120):63-78. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982008000200004&lng=es&nrm=iso. Acceso el: 18/08/2017.
- CASIMIRO LOPES, A.; VIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA, E.; COSTA, H. 2013. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, set./dez., 13(3):392-410.
- DAVINI, M. 2005. Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini%20Informe%20final%202005.pdf?sequence=1>. Acceso el: 18/08/2017.
- DE ALBA, A. 1995. *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 170 p.
- DE ALBA, A. 2007. *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México, Plaza y Valdez, 230 p.
- DERRIDA, J. 1997. Carta a un amigo japonés. En: J. DERRIDA, *¿Cómo no hablar? y otros textos*. Barcelona, Suplementos Anthropos, p. 86-89.

- LACLAU, E. 1996. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Ariel, 214 p.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. 2010. *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 246 p.
- MENGHINI, R. 2009. Nuevas regulaciones para la formación de docentes en la Argentina (2004-2008). En: S. VIOR; M.R. MISURACA; S. MÁS ROCHA, *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones, 286 p.
- MISURACA, M.; MENGHINI, R. 2010. La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los '90? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, p. 251-256. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074019>. Acceso el: 18/08/2017.
- MORELLI, S. 2013. La construcción del currículum en tiempos de desencanto y de consenso neoliberal. *Revista Émica*. Disponible en: <http://revistaemica.blogspot.com.br/2013/01/la-construccion-del-curriculum-en.html>. Acceso el: 09/08/2017.
- MORELLI, S. 2016. Recuperando la enseñanza. En: S. MORELLI (coordinadora), *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos NIC. La educación en acontecimientos*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 289 p.
- NOSIGLIA, M.; BARBOSA NORBIS, L. 2011. La regulación de la formación docente: Estudio comparado Argentina - Uruguay. Disponible en: http://www.fhuce.edu.uy/images/biblioteca/avances_investigacion/2011/Docentes/barboza%20lidia_nosiglia%20catalina.%20la%20regulacion.pdf. Acceso el: 18/08/2017.
- PINAR, W. 2012. *What is Curriculum Theory?* New York, Routledge, 296 p.

Documentos consultados

- ARGENTINA. 1993. SENADO DE LA NACION. Ley N° 24.195/93. Ley Federal de Educación.
- ARGENTINA. 1991. SENADO DE LA NACION. Ley N° 24.049/91. Transferencia de servicios educativos a la municipalidad de la ciudad de Buenos Aires y las provincias.
- ARGENTINA. 2005. Res. CFCyE 251/05. Informe final, Comisión Federal para la formación docente inicial y continua.
- ARGENTINA. 2006. SENADO DE LA NACION. Ley N° 26.206/06. Ley de Educación Nacional.
- ARGENTINA. 2012. Res. CFE 1588/12. Procedimiento para la tramitación de las solicitudes de validez nacional de títulos y certificaciones correspondientes a estudios presenciales de formación docente.
- ARGENTINA. 2008. Res. CFE 72/08. Criterios para la elaboración de normativa jurisdiccional sobre reglamento orgánico marco para los institutos superiores del formación docente.
- ARGENTINA. 2008. Res. CFE 73/08. Recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de formación docente inicial a la Resolución CFE N° 24/07.
- ARGENTINA. 2008. Res. CFE 74/08. Titulaciones para las carreras de formación docente.

- ARGENTINA. 2007. Res. CFE 23/07. Plan nacional de formación docente.
- ARGENTINA. 2007. Res. CFE 24/07. Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial.
- ARGENTINA. 2007. Res. CFE 30/07. Hacia una institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina.
- SANTA FE. 2015. Decreto 4199/15. Reglamento Académico Marco.
- SANTA FE. 2015. Decreto 4200/15. Reglamento de Práctica Docente Marco.
- SANTA FE. 2015. Res. 2090/15. Anexos: IV Profesorado de Educación Secundaria en Economía, V Profesorado de Educación Secundaria en Física, VI Profesorado de Educación Secundaria en Geografía, VII Profesorado de Educación Secundaria en Matemática.
- SANTA FE. 2017. Res. 425/17. Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía.

Notas

- 2 Desde 1994 en Argentina la formación docente se realiza en el ámbito de la educación superior universitaria y no universitaria. A partir de la Ley N° 24.049/91 se inicia la transferencia de los servicios educativos a las provincias, la educación superior no universitaria es administrada por los Ministerios de Educación jurisdiccionales. La educación universitaria continúa perteneciendo al ámbito del Ministerio de Educación Nacional. Esta descentralización tuvo características más ligadas a cuestiones económicas que políticas. La principal motivación fue el ajuste fiscal y la desresponsabilización primaria del Estado sobre los servicios educativos. La descentralización se realizó con la transferencia de las obligaciones financieras y administrativas, pero nunca se transfirió el equivalente en recursos técnicos ni económicos específicos.
- 3 Sostiene Morelli, que el arco histórico que va desde 1989 hasta 2001 fue un fuelle de neutralidad y exacerbación de los tecnicismos en el curriculum, que transformó los problemas educativos en asuntos curriculares. Este acontecimiento entra en sintonía con el agotamiento de los modelos curriculares desarrollados a lo largo del siglo XX (Morelli, 2013).
- 4 La Comisión fue conformada por el Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Cultura y Educación y coordinada por el Lic. Juan Carlos Tedesco. La Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente: Alejandra Birgin, estuvo a cargo de la Secretaría Ejecutiva. Además, la Comisión fue integrada por un equipo de especialistas conformado por la Berta Braslavsky, María Cristina Davini, Adriana Puiggrós y Alfredo Van Gelderen. Asimismo, se solicitó la presencia de un representante de la Secretaría de Políticas Universitarias y se habilitó el espacio para la participación voluntaria de los Ministros de Educación que no forman parte del Comité Ejecutivo (Res. CFCyE N° 251/05, p. 6).
- 5 Este trabajo se encuentra señalado en la Res. CFCyE N° 251/05 como parte de los estudios específicos recomendados para un mayor análisis y profundización de la temática.
- 6 En la página WEB del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) se distinguen dos categorías “normativas y resoluciones” y “documentos”, ambas referidas a la formación docente.
- 7 La LEN N° 26.206 de acuerdo con el art. 15 asegura el ordenamiento, la cohesión del sistema, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificaciones. En el art. 78 establece que tales regulaciones corresponden al

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo Federal de Educación.

- 8 De acuerdo con los lineamientos nacionales se establece un peso relativo de los tres campos de conocimiento, estimándose recomendable que la FG ocupe entre el 25% y el 35% de la carga horaria total, la FE, entre el 50% y el 60% y la FPP, entre un 15% y un 25%.

Notas de autor

Universidad Nacional de Rosario.
silviatmorelli@gmail.com Universidad Nacional de Rosario.
ericaiturbe@yahoo.com