

## **TÍTULO: REFLEXIONES SOBRE SUPUESTOS Y CONTENIDOS PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL PARA NIVEL MEDIO EN CÓRDOBA**

**AUTORES:** ABASCAL, Miriam Susana – CARA, Alicia Fanny

### **INTRODUCCIÓN**

Dentro del gran marco que constituye la reforma educativa actual que tiene lugar en Argentina a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 y de la Ley de Educación Superior en 1995; nuestro interés se centra en los cambios producidos en la Educación Superior no Universitaria y, dentro de ésta, concretamente, en la Formación Docente para Nivel Medio en la Provincia de Córdoba.

A su vez, la problemática de la reforma de la Formación Docente presenta múltiples variables que definen la complejidad de su trama; por ello localizamos nuestro análisis en una de sus dimensiones: la relación existente entre la Política Educativa y la Formación Docente y su incidencia en el ámbito institucional.

Para su abordaje es necesario tener en cuenta que aquello que se pone en juego concretamente en estos campos es el saber, por lo tanto intentaremos entender cómo se plantean las relaciones de poder-saber en el proceso específico de formación inicial o de grado del docente y dentro de él, en una de las expresiones del currículum prescripto -el Plan de Estudio-<sup>1</sup> y en uno de los textos curriculares institucionales -las planificaciones docentes-<sup>2</sup>.

A fin de delimitar nuestro objeto de investigación en el campo curricular de los Institutos de Formación Docente para Nivel Medio de la jurisdicción de Córdoba, trazamos dos interrogantes iniciales: ¿cómo se presentan los contenidos pedagógicos en el Plan de Estudio? y ¿cuál es la interpretación que los docentes realizan de los postulados y contenidos prescriptos?.

Para el estudio de la primer problemática abordamos la organización del contenido pedagógico desde un análisis comparativo entre la propuesta curricular prescripta en el

---

<sup>1</sup> El análisis de este punto corresponde a una síntesis del Capítulo III de un Trabajo Final presentado ante la Facultad de Educación para obtener título de grado. ABASCAL, M. y CARA, F. (2003); *La reforma educativa actual en los Institutos de Formación Docente para Nivel Medio en Córdoba. Reflexiones sobre supuestos y contenidos pedagógicos*. UCC. Córdoba.

<sup>2</sup> Esta segunda instancia analítica corresponde a la continuidad del trabajo de investigación citado durante el año 2004 y se desarrolla en el ámbito laboral donde se desempeña una de las autoras como docente; el Instituto Sup. “Dr. José Ortiz y Herrera”

Plan de Estudio vigente en la Provincia de Córdoba y los fundamentos de un modelo teórico de currículum integrado y la concepción pedagógica que de él se desprende. En cuanto al segundo interrogante, buscamos comprender los fundamentos con que los docentes seleccionan los contenidos de los espacios curriculares del área de Formación General Pedagógica y la coherencia entre teoría y práctica.

Nuestra reflexión parte de un posicionamiento explícito respecto a los supuestos pedagógicos. En este sentido, consideramos a la Pedagogía, tal como la define Willams Darós:

*(...) una praxis pero a su vez es emancipadora. En cuanto es **praxis** rehace las condiciones de la acción informada y somete a revisión permanente tanto la acción como los conocimientos (teorías) que la informan; y se guía, además, por una disposición (no meramente técnica) a obrar correcta y justificadamente. En cuanto es **emancipadora** implica el uso constante de la reflexión, de una forma dialéctica de pensamiento abierta e interrogativa entre la parte y el todo, entre el conocimiento y la acción, entre el proceso y el producto, entre el sujeto y el objeto, entre el ser y el devenir, entre la retórica y la realidad, entre la estructura y la función.<sup>3</sup>*

El concepto de *praxis* enunciado por el autor se interpreta como derivado de la teoría crítica de las Ciencias Sociales. Apropiándonos del supuesto fundamental que surge de esta perspectiva y poniendo en marcha nuestro propio proceso reflexivo, sostenemos junto a Willams Darós que todo hecho o acontecimiento educativo implica *fundamentos* que son otorgados por la particular mirada de la teoría educativa:

*Mas las teorías educativas no solo son útiles -son medios- para la práctica educativa; ellas nos remiten a un **fundamento** que da sentido y valor a la acción, porque los fundamentos son fuentes de valor.<sup>4</sup>*

Adherimos pues a una visión de la teoría pedagógica que aporte conocimientos provisionales basados en continuos interrogantes, como fundamentos para una reflexión

---

<sup>3</sup> DARÓS, Willams (1994); *Fundamentos antropológicos-sociales de la educación*. Entre Ríos. Universidad Adventista del Plata, p. 238.

crítica sobre la problemática educativa y para su transformación. Problemática educativa que constituye la esencia de ser de la Pedagogía.

Y es en la práctica donde esta problemática se hace realidad, en donde se ponen en juego todas las concepciones de la Pedagogía. Esta práctica permite revisar y modificar los postulados teóricos en un proceso circular de retroalimentación teoría-práctica-teoría, generando nueva teoría. Por esto, la teoría no es un constructo estático y acabado, sino, por el contrario, un proceso dinámico y abierto.

Creemos que tomando el fundamento de la perspectiva de la Pedagogía antes enunciada, podemos concebir al saber pedagógico como un conocimiento específico del docente; puesto que implica una necesaria integración entre su saber sustantivo y el conjunto de saberes mediadores que permiten a aquél constituirse en objeto de enseñanza, saber que a su vez se constituye en una necesaria interrelación entre conocimientos teóricos y experiencias y significados de la práctica, articulados por un constante proceso de reflexión.

La metodología a partir de la cual se desarrolla el trabajo de investigación es de base teórica y su desarrollo presenta instancias descriptivas y analíticas de fuentes documentales y bibliográficas.

Como finalidad del presente trabajo nos planteamos aportar algunas reflexiones en torno a las problemáticas planteadas; no en la búsqueda de respuestas acabadas sino como apertura hacia un debate más en el intento por comprender la realidad educativa y de construir nuevos fundamentos. Elegir el camino de la reflexión significa, a nuestro juicio, dejar las puertas abiertas para enriquecer la propia mirada con la reflexión de otros, es decir, en la suma de nuevos aportes.

---

<sup>4</sup> DARÓS, W. (1994); *Op. Cit.*, p. 262.

## 1. SUPUESTOS Y CONTENIDOS PEDAGÓGICOS EN EL PLAN DE ESTUDIO

A los fines de seleccionar los datos para nuestro estudio y como estrategia metodológica realizamos una extracción de los espacios curriculares comunes a todas las carreras docentes de EGB3 y Polimodal que contemplan contenidos pedagógicos.

En el análisis del Plan de Estudio, nos planteamos realizar un entrecruce dialéctico con los aportes de otros importantes documentos que integran el currículum oficial actual, como son:

- Los Documentos del Marco de Concertación del Consejo Federal de Educación de la Nación para la Formación Docente (específicamente los Documentos Serie A9 - A11 - A14).
- Los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente de grado, emitidos por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- El Documento denominado *Fundamentos para la transformación curricular de la Provincia de Córdoba*, emitido por el Ministerio de Educación de nuestra jurisdicción.

Además, nos proponemos articular la visión de un actor contemporáneo de la Política Educativa provincial, a través del aporte de dos entrevistas a un miembro del equipo técnico de Políticas Educativas para el Nivel Superior no Universitario del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Esta documentación -representativa del currículum prescripto- será sometida a un análisis comparativo con los aportes de un modelo teórico crítico<sup>5</sup>. Para la elaboración de este modelo integramos perspectivas de diversos autores, quienes desde una postura crítica aportan conceptualizaciones de los diversos aspectos que abarca este estudio. Nos referimos a una visión contemporánea de organización del currículum<sup>6</sup> en el campo de los contenidos pedagógicos de la Formación Docente.

Antes de centrarnos en el análisis propiamente dicho del Plan de Estudio de la Formación Docente para Nivel Medio de Córdoba; es necesario contextualizar a éste dentro del marco de relaciones de los lineamientos de la Política Educativa Nacional

---

<sup>5</sup> Ver los conceptos centrales del modelo teórico en el capítulo III del trabajo de investigación de origen: ABASCAL, M. y CARA, F. (2003); *Op. Cit*, pp. 79-89.

<sup>6</sup> Ver BERNSTEIN, Basil (1988); *Clases, códigos y control, II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid. Akal S.A., pp. 76-78

que, a su vez, son punto de partida y fundamento de las decisiones curriculares de nuestra provincia. Realizamos, entonces, una presentación esquemática de este punto:

<b>LINEAMIENTOS POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL</b>		<b>PLANES DE ESTUDIO PCIA. DE CÓRDOBA</b>
<b>Campos de Formación</b>	<b>Bloques de CBC</b>	<b>Espacios curriculares comunes</b>
<b>F.G.P. Formación General Pedagógica</b>	- Sistema Educativo - Institución escolar - Currículum - Mediación pedagógica	- Sociedad y Sistema Educativo - Institución escolar - Enseñanza y Currículum - Aprendizaje
<b>F.E. Formación Especializada</b>	-Psicología evolutiva y aprendizaje -Cultura pubertad - adolescencia - Prácticas Docentes - Residencias o Pasantías Docentes	- Investigación Educativa/Conocimiento -Práctica Docente I, II, III y IV
<b>F.O. Formación Orientada</b>	- Disciplinas específicas del EGB3 y Polimodal	Ej: - ...y su Enseñanza - ...y su Enseñanza

- CUADRO N° 1 -

Fuentes: Elaboración de las autoras con información de: Los CBC de la Formación Docente de grado - Planes de Estudio de la Pcia. de Córdoba - Documento de Trabajo de Transformación curricular de Córdoba.

En la reforma educativa de la Formación Docente, una de las funciones específicas e instancia de decisión que corresponde a las jurisdicciones provinciales es la elaboración de formas de organización de los contenidos, bajo un formato que integre los bloques de contenidos básicos y comunes de cada campo de formación.<sup>7</sup> La Política Educativa Nacional estableció algunos lineamientos al respecto, sugiriendo que se adopte la forma de *espacios curriculares*. La provincia de Córdoba los respetó y sobre su base estableció prescripciones, llamando a una instancia de debate a algunos actores

<sup>7</sup> Véase conceptos de formación general, especializada y orientada en Cáp. II del trabajo de investigación

representativos de los Institutos de Formación Docente (IFD) de su jurisdicción.<sup>8</sup> Producto de estas reuniones surgieron los espacios curriculares comunes a todas las carreras docentes.

En el Documento de Trabajo elaborado por el Ministerio de Córdoba para los IFD, dichos *espacios curriculares* se caracterizan por:

- a) *Delimitar un conjunto de contenidos educativos - provenientes de uno o más campos del saber -seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período de tiempo determinado, y articulados en función de criterios (epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, entre otros) que les dan coherencia interna.*
- b) *Pueden adoptar diversas formas de organización curricular (materia, taller, seminario, laboratorio, proyecto, entre otras posibilidades) y duración variable de acuerdo a las características de los contenidos y los criterios de organización.*
- c) *Constituye una unidad autónoma de acreditación de aprendizajes.*<sup>9</sup>

Presentamos esta caracterización como un disparador o punto de partida de nuestro análisis. Por ello, nos detendremos en las características más notables que, a nuestro entender, surgen de este concepto y nos ayudan a interpretar los lineamientos y fundamentos sobre los que se construyeron los espacios curriculares pedagógicos de los IFD. Alrededor de ellas nos planteamos las siguientes cuestiones:

- a) La visión de *lo pedagógico* en los espacios curriculares ¿qué representa?: ¿un intento de dilución de la disciplina? ¿un eje transversal? o ¿una concepción de Pedagogía como interdisciplina?
- b) La estructura organizativa de los contenidos pedagógicos: ¿qué representa esta nueva modalidad de organización curricular? ¿intenta ser un currículum integrado?

---

de origen, *Ibíd.*, pp. 72 – 73.

<sup>8</sup> Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE CÓRDOBA (2002); *1er. Entrevista a miembro de equipo técnico de Políticas Educativas de Educación Superior No Universitaria - Formación Docente*. Véase Anexo IV del trabajo de investigación original, pp. 132.

<sup>9</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE CÓRDOBA (2000). *Documento de Trabajo: Transformación curricular de la Formación Docente inicial o de grado*. Córdoba, p. 6. Véase Anexo V del trabajo de investigación original, p. 140.

### a) La visión de *lo pedagógico* en los espacios curriculares

Nos remitimos al primer interrogante de la investigación, planteado en la Introducción, donde nos preguntamos cómo se presenta el contenido pedagógico en el Plan de Estudio de los IFD de la Provincia de Córdoba. Para intentar una respuesta es necesario indagar en la concepción de *lo pedagógico* en el currículum prescripto.

En los lineamientos nacionales, el contenido pedagógico del currículum prescripto aparece concebido como un campo de formación general que, en la interpretación de Gloria Edelstein y su equipo:

(...) 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 todos deberían conocer, tradicionalmente interpretado como 'cultura general'.<sup>10</sup>

Se caracterizaría, entonces, como un campo de saberes básico y común a todas las carreras del propio Nivel Medio y demás niveles de Formación Docente -pues lo comparte con la formación del docente inicial, del primer y segundo ciclo de la EGB-.

Sin embargo, asociar el término *pedagógico* sólo al campo de Formación General puede dar lugar a lecturas o interpretaciones reduccionistas. Si observamos el cuadro de relaciones (ver Cuadro N° 1), las nominaciones de los espacios curriculares nos llevan a afirmar que *lo pedagógico* trasciende la Formación General y se integra en la Formación Especializada y en la Formación Orientada. Pero, por otra parte, coexisten otros contenidos de disciplinas distintas a la Pedagogía que se conciben en la misma condición de *general*. Por lo tanto, nos preguntamos: ¿por qué *lo pedagógico* se remite exclusivamente al campo de la Formación General? ¿cuál es el sustento teórico que conlleva esta nominación?

En cuanto a la primer pregunta, las respuestas que encontramos son muy amplias y hasta ambiguas, por lo que la cuestión aún permanece abierta a la discusión. Respecto

---

<sup>10</sup> EDELSTEIN, G.; SALIT, C. y ANDRADE, S. (2001) Ponencia: *Los CBC para la Formación Docente. Algunas claves de análisis para una lectura crítica*. En *II Jornadas de Investigación Educativa "La Educación como espacio público: historia, políticas y escenarios cotidianos"*. CIFYH - AREA EDUCACIÓN. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba, p. 5.

al segundo interrogante, hallamos un vacío de fundamentos tanto en los documentos curriculares analizados como en el discurso oficial de la Política Educativa.

El miembro del equipo técnico del Ministerio de Educación de la jurisdicción Córdoba consultado por esta temática, nos decía:

*La Nación nos dio los lineamientos<sup>11</sup> para tener una discusión con los IFD respecto a cuántos espacios curriculares de F.G.P. incorporar al Plan de Estudios, esto como un marco para comenzar a trabajar sin que el tema se dispare por las ramas. Esto por qué: hay institutos que proponían que todos los espacios curriculares estuvieran atravesados por la F.G.P. y, en el otro extremo, había otros que querían reducirla a un taller o seminario en toda la carrera.*

*(...) Para nosotros lo que se entiende por **pedagógico** – pero no en el sentido que se le daba **antes**- atraviesa los tres campos de Formación (F.G.P., F.E. y F.O.).<sup>12</sup>*

Lo primero que podemos interpretar en este discurso es que el hecho de entenderla en un sentido diferente al de *antes* puede hacer referencia a no reconocerla en el nuevo Plan de Estudio como una disciplina. Lo cual nos conduce a la pregunta: ¿cómo debe leerse esta perspectiva de la jurisdicción de Córdoba de *lo pedagógico*?

Entrecruzando los aportes de nuestro marco teórico podríamos hipotetizar y, a su vez, elaborar nuevos interrogantes respecto a *lo pedagógico* en el currículum prescripto:

- Desaparece el lugar que la Pedagogía ocupaba anteriormente en el Plan de Estudio como disciplina. Esto representa: ¿una negación de su estatuto epistemológico?, ¿un intento de diluir la especificidad de este campo del saber en la Formación Docente?, o bien, ¿se intenta reemplazar la vieja concepción de *disciplina* por una de innovación curricular como es la concepción interdisciplinaria?; y si esto fuera así: ¿están dadas las condiciones en los IFD para desarrollar esta propuesta curricular?
- Sólo es una reproducción o recontextualización de los lineamientos curriculares nacionales que plantea integración de los bloques de contenidos de los tres tipos

<sup>11</sup> Las especificaciones están en el *Documento de Concertación del Consejo Federal de la Nación Serie A-11* que establece que de una carga horaria total de 4.200 Hs. de la carrera docente de Nivel Medio, un mínimo del 30 % debe estar atravesado por la F.G.P.

<sup>12</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE CÓRDOBA (2002); *1er. Entrevista a miembro de equipo técnico de Políticas Educativas. Op. Cit.* Véase Anexo IV del trabajo, p. 130. El resaltado es nuestro.

de formación. Si esto es así: ¿Estamos frente a una concepción de *lo pedagógico* como contenido transversal?

Intentando una respuesta al primero de estos nuevos interrogantes planteamos una caracterización teórica del complejo campo de la interdisciplina, con el propósito de poder construir juicios de valor sobre las posibilidades reales de su construcción en los IFD:

*La interdisciplinariedad es una filosofía que requiere de la convicción y, lo que es más importante, la colaboración, nunca puede estar apoyada por coacciones o imposiciones.*<sup>13</sup>

Desde nuestra perspectiva, si la Política Educativa postula a la interdisciplinariedad lo hace como un planteamiento teórico que debe ser implementado por los IFD para cambiar la estructura organizativa curricular de las carreras docentes. Ahora bien, este *mandato*: puede ser reinterpretado por los actores docentes como un modelo innovador, *apropiándose* de él con la necesaria convicción; puede coincidir con la concepción curricular institucional, pero también puede generar rechazo por considerarlo un modelo impuesto. Por lo tanto, el planteamiento teórico interdisciplinar de la Pedagogía del currículum oficial no siempre va a evolucionar hasta convertirse en una práctica institucional. Y, en estos casos, se correría el peligro de que el contenido pedagógico -esencia de la Formación Docente- quedara diluido en varios espacios curriculares sin integración; o bien, se construya una *interdisciplinariedad* “vacía”;

*(...) aquella que aplica de una forma mecánica una suave integración de informaciones provenientes de campos disciplinares diferentes, pero que no conlleva peligros de tocar u obligar a repensar cuestiones sociales conflictivas.*<sup>14</sup>

Por ello, advertimos cuáles son las condiciones indispensables para plantear un proyecto curricular donde la Pedagogía sea trabajada desde un eje interdisciplinar y una dimensión crítica:

*Llevar a cabo políticas en favor de la interdisciplinariedad obliga a prestar atención a una serie de condiciones, de*

---

<sup>13</sup> TORRES SANTOMÉ, J. (1994); *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata; p. 80.

<sup>14</sup> *Ibíd*; p. 81.

*manera especial, exige cambios en las estructuras institucionales, nuevas relaciones entre los especialistas basadas en la colaboración y no en la jerarquización y menos en los intentos por deslegitimar las especialidades rivales, conectar de manera más estrecha los institutos universitarios, centros de investigación y enseñanza con el resto de esferas de la sociedad.*<sup>15</sup>

*La dimensión crítica de la interdisciplinariedad, también presupone interrogarse acerca de las razones de los marcos teóricos y conceptuales, metodologías, etc., reconstruidos y asumidos.*<sup>16</sup>

Tal como planeábamos anteriormente, reafirmamos que si existe una omisión fundamental en esta propuesta oficial se la puede sintetizar en la ausencia de fundamentos teóricos.

También Carlos Cullen nos decía que para cualquier modalidad de integración de disciplinas son condiciones previas la *identidad disciplinar* y la *disponibilidad interdisciplinar*; pues mientras más fuerte sean estas identidades más rico será dicho trabajo.<sup>17</sup> Al respecto, nos preguntamos: ¿es posible construir una pedagogía interdisciplinar cuando se elude definir a su disciplina de base?

Otra de las posibles interpretaciones que hacíamos de la postura de la provincia respecto de *lo pedagógico* es que ésta puede entenderse como un criterio articulador de saberes seleccionados en el currículum, es decir, como contenido transversal. Aquí cabe recordar lo que los teóricos nos advertían al respecto: ésta al igual que cualquier otra forma de organización de contenidos debe tener una fundamentación epistemológica clara que de cuenta de los criterios con los que se seleccionan los contenidos transversales.

Recontextualizando *lo dicho* y *lo no dicho* del texto y discurso de la Política Educativa de la jurisdicción Córdoba, interpretamos que *la formación pedagógica* o *lo pedagógico* en el currículum prescripto se refiere a un conjunto de saberes seleccionados y dispuestos en forma transversal en diversos espacios curriculares comunes de la carrera docente. Dicha modalidad de organización no parte de una fundamentación teórica, sino que, justamente, se prescribe que los IFD deben construirla.

---

<sup>15</sup> *Ibíd.*, p. 84.

<sup>16</sup> *Ibíd.*, p. 82 .

<sup>17</sup> Cfr. CULLEN, C. (1997); *Crítica alas razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos

A fin de unificar un criterio para analizar aquello que es nombrado ambiguamente por el currículum prescripto, optamos por ubicarlo bajo la acepción de *contenidos pedagógicos*.

## **b) La estructura organizativa de los contenidos pedagógicos**

El conocimiento de la nueva estructura organizativa de los contenidos pedagógicos requiere necesariamente partir de la postura de la provincia de Córdoba respecto de la propuesta de *bloques* de contenidos establecidas por los lineamientos de la Política Educativa Nacional.<sup>18</sup>

El término *bloque* es incorporado en los CBC-Nación para definir la organización de los contenidos, dicha expresión -según Gloria Eldestein y su equipo- “*hasta el momento no forma parte de la estructura conceptual de la Didáctica y (...) por lo tanto podría caracterizarse como protodisciplinar*”<sup>19</sup>. La autora presenta una hipótesis al respecto:

*(...) 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 o taller(...)  
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?*<sup>20</sup>

En cuanto a la postura de la provincia de Córdoba respecto a los *bloques* de contenidos, consultado uno de los miembros del equipo técnico de Políticas Educativas para la Formación Docente del Ministerio de Educación, nos dice “*nosotros hablamos*

---

Aires. Paidós, p. 109.

<sup>18</sup> Véase cuadro n° 1 de este trabajo, p. 5.

<sup>19</sup>EDELSTEIN, G.; SALIT, C. y ANDRADE, S. (2001), *Op. cit.*, p. 6.

<sup>20</sup> *Ibíd.*

*de contenidos básicos comunes y no de bloques; pues los contenidos de cada campo de formación pueden ser integrados en cada espacio curricular”.*<sup>21</sup>

Podríamos interpretar esta visión de la jurisdicción de Córdoba como una recontextualización más abierta y superadora que evita la controvertida nominación de “bloques”, o, tal vez, sólo como una estrategia de búsqueda de consenso con los actores docentes de los IFD.

Con la nueva acepción de espacios curriculares en el Plan de Estudio nos encontramos ante una nueva modalidad de organización curricular que, si bien no está definida o fundamentada su selección en ninguno de los formatos teóricos existentes, podemos suponer constituye un intento de construir un currículum integrado.

De esta manera, la Política Educativa intenta alejarse de la concepción tradicional de currículum de colección, centrado en la asignatura o disciplina. Ahora bien, desde nuestro marco teórico, la concepción de currículum integrado constituye una compleja construcción de trabajo en equipos interdisciplinarios de los profesores y, por ende, requiere de una sólida formación en este campo por parte de los equipos como de nuevas modalidades de organización institucional para desarrollar la nueva concepción. Esto nos conduce, nuevamente, al planteo de interrogantes: ¿además del cambio de nominación en los Planes de Estudio y de normativas, se han creado las condiciones necesarias para desarrollar un currículum integrado en los IFD?, ¿es coherente que la reforma inicie su proceso por las macro estructuras y luego intente la adhesión de los IFD exigiendo un cambio institucional?

Al respecto Jurjo Torres Santomé nos advierte:

*(...) el currículum integrado, como concepto y como propuesta de trabajo puede quedar, en la práctica, reducido a un simple eslogan y por tanto servir a unos fines sociopolíticos ocultos. Fines que muchos docentes no llegan a desentrañar y que se ven favorecidos como consecuencia de decisiones e intervenciones elaboradas en otras instancias superiores al aula: Administración educativa, editoriales, direcciones escolares, etc. En este sentido, el profesorado podría afirmar que trabaja sobre la base de currícula integrados y por lo mismo aparentemente progresistas, pero en realidad, en sus finalidades ocultas, podrían resultar similares a los de cualquier otro más*

---

<sup>21</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE CÓRDOBA (2002); *1er. Entrevista a miembro de equipo técnico de Políticas Educativas. Op. cit. Véase Anexo IV de este trabajo, pp. 134.*

*tradicional y disciplinar, o sea, venir a reflejar valores y fines reproductores de desigualdades socioeconómicas y culturales aunque, eso sí, avalados socialmente por un slogan progresista y prestigioso como es el de “currículum integrado”.*

*No se puede olvidar que la fuerza de un eslogan, como dice Thomas S. Popkewitz, está en que puede crear la ilusión de que una institución está respondiendo de manera eficaz al entorno social donde se halla enclavada y, sin embargo, en la realidad práctica sólo sirva efectivamente a otras necesidades e intereses diferentes a los expresados de manera pública.<sup>22</sup>*

Esta reflexión teórica lleva a repreguntarnos: la reforma educativa de los IFD, ¿constituye una verdadera intención de construir un currículum integrado o bien sólo estamos frente a un eslogan? Sería interesante valorar e investigar la evolución de la implementación de esta reforma curricular en búsqueda de mayores certezas al intentar construir respuestas.

No obstante, el proceso acelerado que siguió la puesta en marcha de dicha reforma, los cambios determinados verticalmente desde la órbita ministerial con una participación de los actores docentes de los IFD condicionada y delimitada por fuertes prescripciones, llevan a pensar que aún estamos lejos de un currículum integrado.

A ello se suman las dificultades que genera la tradición epistemológica de la formación y ejercicio de la profesión de los docentes, caracterizada por:<sup>23</sup>

- El proceso de socialización de la formación del futuro docente de tradición academicista.
- La tradición de trabajo dominante en la docencia marcado por el fuerte peso de las asignaturas.
- El alto prestigio social del que gozan las disciplinas altamente especializadas en la sociedad.

---

<sup>22</sup> TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1994); *Op. cit.*, p. 119.

<sup>23</sup> *Ibíd.*, pp. 126-129

## **2. SUPUESTOS Y CONTENIDOS PEDAGÓGICOS EN LAS PLANIFICACIONES DOCENTES**

Dentro de este escenario curricular y teniendo en cuenta las primeras conclusiones que derivan del análisis del Plan de Estudio nos centramos ahora en el ámbito institucional, donde situamos el segundo interrogante de esta investigación: cómo interpretan los docentes los postulados y contenidos prescriptos.

Focalizamos la mirada en un caso institucional de planificaciones docentes, seleccionando algunos de los espacios curriculares comunes, bajo el criterio de tomar los más representativos de la Formación General Pedagógica. Es decir aquellos espacios curriculares cuyos ejes conceptuales y fundamentos son elaborados teniendo como fuente principal a la Pedagogía.

Desde nuestra concepción pedagógica, entendemos como fundamentales en el proceso de formación del docente los siguientes espacios: Aprendizaje, Enseñanza y Currículum, Investigación Educativa/ Conocimiento y Práctica Docente. En ellos nos planteamos indagar acerca de:

- a) La concepción epistemológica subyacente de Pedagogía y sus principales nociones.
- b) La vinculación teoría-práctica.

### **a) La concepción epistemológica subyacente de Pedagogía y sus principales nociones**

Con el propósito de contextualizar el análisis del punto anunciado nos detendremos en la visión de la Política Educativa respecto a dos de los espacios curriculares fundamentales del proceso de Formación Docente: la Práctica Educativa y la Investigación Educativa.

En cuanto a la concepción de la Práctica Educativa, por un lado, se encuentra la visión de los lineamientos políticos nacionales que ubican a la Práctica como contenidos procedimentales de la Formación Orientada.<sup>24</sup> Mientras tanto, la provincia, consultada respecto a este tema, conceptualiza la Práctica de la siguiente forma:

---

<sup>24</sup> Véase MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1997); *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado*, Op. cit.; pp. 72 - 88

*Es el eje vertebrador de la formación inicial en tanto es la instancia privilegiada de integración de los tres campos de formación.*

*Se incorporará de modo gradual y progresivo desde el inicio de la carrera.<sup>25</sup>*

Acordamos con esta perspectiva de la Práctica Educativa, pero creemos que para que se convierta en una realidad se requiere de un enorme trabajo en la instancia institucional que permita a los distintos docentes a cargo de los espacios curriculares de la Práctica I, II, III y IV construir la necesaria transversalidad e integración de sus contenidos, para luego plantear una articulación con el resto de espacios curriculares de la carrera.

La misma provincia admite que ante este panorama se presentan diversas situaciones institucionales; en las cuales algunas instituciones ya tienen elaboradas estrategias y concepciones innovadoras de la Práctica Educativa, mientras otras aún no han logrado reunir a los docentes a cargo de estos espacios curriculares en la misma institución. Por constituir una problemática con diversas aristas, el equipo técnico de Políticas Educativas para la Formación Docente está realizando reuniones de trabajo con los IFD.<sup>26</sup>

Otro de los espacios curriculares fundamentales de la Formación Docente lo constituye la Investigación Educativa, el cual ocupa un solo espacio curricular en toda la carrera. La ubicación del mismo está centrado en un solo año a cursar por los alumnos - 4º año en el caso de la carrera seleccionada, aunque generalmente se encuentra en la mayoría de las carreras docentes en 3º año-. Si se considera que la reflexión sobre la propia práctica requiere que el alumno / futuro docente se apropie de contenidos y procedimientos específicos del campo de la investigación; parece contradictorio el casi inexistente espacio concedido a la misma.

Por otra parte, los lineamientos políticos nacionales prevén como una medida innovadora espacios institucionales de investigación en los IFD a cargo de los docentes de ese nivel. Respecto a ello la jurisdicción provincial nos dice:

*Hasta esta etapa actual del proceso de reforma de los IFD aún no nos hemos ocupado de la Investigación como*

---

<sup>25</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE CÓRDOBA (2003); 2da. Entrevista a miembro de equipo técnico de Políticas Educativas. Op. cit. Véase Anexo IV, p. 135.

<sup>26</sup> Cfr. *Ibíd.*

*espacio institucional, primero porque los lineamientos nacionales no son claros al respecto y segundo porque había aspectos más urgentes a solucionar en la implementación de la transformación curricular e institucional.*<sup>27</sup>

Sin embargo, si consideramos los aportes de nuestro marco teórico, debemos admitir que el camino para un currículum integrado es el trabajo en equipos interdisciplinarios basado en una concepción de docente investigador. Por lo que, a modo de cierre de este punto de análisis, remarcamos este concepto esencial en palabras de Jurjo Torres Santomé:

*Un profesorado investigador y, al mismo tiempo, trabajando en equipo es algo consustancial a este modelo de currículum.*<sup>28</sup>

Con este marco conceptual nos situamos ahora en el ámbito institucional, desde donde no planteamos las siguientes cuestiones: ¿En qué se basan los docentes para seleccionar los contenidos a enseñar? ¿Qué postulados toman a la hora de fundamentar sus planificaciones? ¿Cuáles son las principales nociones pedagógicas que están presentes o ausentes en sus planificaciones?

Los criterios de selección de los contenidos no aparecen explicitados en las planificaciones docentes, pero se puede deducir del entrecruce con los CBC-Nación que responden a los contenidos prescriptos en los mismos.

Los docentes fundamentan sus planificaciones desde los postulados de una teoría pedagógica, en su mayoría pertenecientes a las teorías críticas/alternativas. Se infiere de la lectura de las planificaciones la presencia de algunas concepciones fundamentales que derivan del posicionamiento teórico pedagógico adoptado:

- En todas existe, explícita o implícita, una noción de aprendizaje y de enseñanza.
- En algunos casos aparece una concepción de Práctica Educativa.
- En ninguna planificación de las analizadas está definido el conocimiento.

Ahora bien, si pretendemos dilucidar si esta adhesión a una teoría pedagógica de los docentes proviene de acuerdos institucionales o surge de posicionamientos

---

<sup>27</sup> *Ibíd.*

<sup>28</sup> TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1994), p. 33.

personales, nos encontramos con la ausencia de un diseño curricular institucional, pues el Proyecto Educativo Institucional está en proceso de elaboración.

#### **b) La articulación teoría-práctica:**

Intentar descubrir la vinculación teoría-práctica dentro de los espacios curriculares pedagógicos, requiere de un análisis de los diseños curriculares de las instituciones y de la forma en que éstas interpretan el contenido seleccionado en el currículum oficial. Es decir, es necesario conocer cómo en este nuevo proceso de recontextualización institucional se aborda al saber pedagógico y su relación teoría-práctica.

Como ya adelantamos, la institución seleccionada en este caso aún no cuenta con su Proyecto Educativo Institucional, por lo que solo contamos con las planificaciones docentes como representativas de los diseños curriculares docentes.

Por lo tanto en este punto solo intentaremos comprender la articulación de los espacios curriculares teóricos entre sí (Aprendizaje – Enseñanza y Currículum e Investigación Educativa) y los espacios de la Práctica Educativa de los diversos cursos (Práctica I, II, III y IV). Por último, se buscará la articulación entre espacios teóricos y los referidos a la Práctica Educativa.

Del entrecruce de datos de las planificaciones seleccionadas deducimos que:

- Los espacios curriculares teóricos: Aprendizaje (1° año) y Enseñanza y Currículum (2° año) presentan una secuencia de contenidos. No es posible valorar si se correlacionan también con el espacio de Investigación Educativa/Conocimiento (4° año), ya que en la institución aún no se ha presentado la planificación correspondiente al presente año.
- Los espacios curriculares de la Práctica Docente: Práctica I, II, III y IV no demuestran la articulación desde algún eje conceptual común o bien desde algún posicionamiento teórico compartido. Los docentes a cargo de cada espacio de la Práctica fundamentan sus planificaciones uno

desde el interaccionismo simbólico, otro desde la visión crítica y otro desde el modelo tecnológico.

- Entre espacios curriculares teóricos y la Práctica se observa en un solo año de la carrera una articulación. Nos referimos a los espacios de 2º año; donde los contenidos planteados en Enseñanza y Currículum son trabajados desde la Práctica Docente II. En el resto de los cursos no se encontró esta correlación.

Es necesario aclarar que el análisis de las planificaciones docentes es un proceso de investigación que aún se continúa desarrollando en el presente año, ya que la recopilación de los documentos-objeto de estudio ha constituido una instancia difícil. Es así que al finalizar el primer semestre del año aún no se contaba en la institución con todas las planificaciones docentes requeridas. Por ello, las conclusiones aquí vertidas representan una primera aproximación del proceso analítico, quedando aún muchos puntos inconclusos.

## **CONSIDERACIONES FINALES:**

A la luz de las perspectivas teóricas desarrolladas en el trabajo y recapitulando el recorrido del análisis presentado, es nuestra intención final aproximar respuestas abiertas y provisionarias a los interrogantes iniciales, que, más que concluir, pretenden convertirse en un aporte para repensar las cuestiones aquí planteadas. A su vez, este proceso de reflexión intenta constituirse como un disparador de nuevos interrogantes que sirvan como posibles puntos de partida a futuras investigaciones.

Los postulados de la reforma educativa actual se concretan en el currículum prescripto de la Formación Docente a través del uso de una lógica instrumentalista. La documentación analizada elaborada por la Política Educativa, tanto nacional como provincial, dan cuenta de ello: sus prescripciones se reducen a aspectos normativos y organizativos de implementación de la reforma curricular que deben cumplimentar los IFD, pero no se observan fundamentos que den a conocer cuáles han sido los criterios de selección y organización de los contenidos en la propuesta curricular oficial.

Dichos postulados intentan legitimarse concretando cambios innovadores y progresistas, como lo constituye el cambio del formato del currículum prescripto. Así, la Política Educativa se apropia de los aportes científico-críticos del campo pedagógico y curricular, pero tan sólo para utilizar su propuesta de currículum integrado desde una perspectiva reduccionista. Aplica la forma, cambia el formato del currículum, pero vacía de los fundamentos que le dan sentido y -creemos- descontextualizado, pues se desconocen, o no se quieren reconocer, las condiciones necesarias que deben contar los IFD para desarrollar una propuesta de esta naturaleza.

Para que un currículum integrado tenga viabilidad es necesario reconocer y apuntalar dos de las premisas más importantes en las que se asienta: los IFD deben contar con espacios institucionales rentados de investigación y estos espacios deben posibilitar el desarrollo de un trabajo en equipo de su personal docente con alguna de las modalidades interdisciplinarias. Trabajo que permita articular las diversas visiones y especialidades disciplinares en pos de un eje problemático común, como puede ser la Práctica Docente en el proceso de formación inicial. Dicha modalidad debe permitir construir un pensamiento complejo y una comprensión colectiva que abarque la problemática de la Formación Docente contemplando sus múltiples dimensiones (contextuales, institucionales y áulicas).

Como corolario de este escenario, nos encontramos con la desaparición de la

Pedagogía como fundamento de la formación inicial del docente. Es decir, como disciplina ya no tiene un lugar propio en el Plan de Estudio y en su reemplazo sólo hay una definición ambigua de *lo pedagógico* que pretende ser transversal a todos los espacios curriculares de la carrera. Una mirada particular que aleja a la Pedagogía de su esencia epistemológica, en tanto que también se observa aquí una ausencia de los fundamentos que dan lugar a la selección y organización de los contenidos.

En cuánto a nuestro segundo interrogante que planteaba cómo interpretan los docentes los postulados y contenidos prescriptos, podemos decir luego de nuestro micro análisis de un caso institucional de planificaciones docentes, que los mismos realizan la selección de contenidos dentro del marco que disponen los CBC- Nación. Ahora bien si queremos analizar los fundamentos de selección nos encontramos que se reitera a nivel institucional el vacío de fundamentos pedagógicos: recién en la actualidad a cuatro años de implementación de este formato curricular que marcó la reforma de los Planes de Estudios en las carreras docentes, la institución seleccionada está elaborando su Proyecto Educativo Institucional. Por lo tanto a la hora de fundamentar los docentes parten de los propios posicionamientos teóricos; los cuales denotan en su mayoría una adhesión a teorías críticas-alternativas de la Pedagogía.

Cuando se valora la articulación teoría-práctica de los espacios curriculares estudiados, se observa una mayor correlación tanto en la secuencia de los contenidos como en la adhesión a una misma teoría pedagógica de los espacios teóricos y una marcada desarticulación de éstos con los espacios de la Práctica Docente y aún entre los espacios de la propia Práctica Docente de los diferentes años de la carrera. Esto demuestra que si bien el trabajo en equipos interdisciplinarios a nivel institucional aparece expresado como una intención en algunas planificaciones docentes, este proceso está aún lejos de concretarse en la práctica. Podemos decir que los docentes reconocemos la necesidad de trabajar en forma integrada entre las diversas áreas de formación, pero para que se hagan realidad no están dadas las condiciones de nuestra propia formación, fuertemente disciplinar, ni menos institucionales –tiempos dedicados a la investigación, a las reuniones de equipo-.

Más allá de lo que parece indicar este panorama de la realidad y más allá de la ideología dominante en una época histórica determinada bajo la que actúa la Política Educativa; podemos decir que la posibilidad de cambio siempre estuvo y está latente; lo cual resulta esperanzador. Siempre han existido paradigmas o intentos de construcción de alternativas o movimientos de oposición que interjuegan en estos campos de fuerzas

políticas. Y en ellas opera una gran participación del sector docente involucrado en los ámbitos académicos de las Universidades. Este rol protagónico, si bien pareciera que es minoritario, es lo que constituye -a nuestro entender- la línea de fuga que Foucault nos plantea en su concepto de dispositivo; es decir, la posibilidad de entretejer nuevas líneas que hagan cambiar el rumbo del poder hacia una nueva concepción de la Educación con sentido y fundamento humano, comenzando en la dimensión micro institucional.

Si adherimos al uso del concepto de dispositivo en Educación, debe ser nuestra responsabilidad como docentes comprometernos como constructores del cambio -desde el lugar que cada uno ocupa en el Sistema Educativo como actor docente-, en pos de impregnar la construcción del conocimiento de valores humanos y, de esa manera, introducir significativas transformaciones en la propuesta curricular oficial. Pues, la resistencia y la participación comprometida -nos dice Giroux- es el perfil de docentes intelectuales.

De allí que, si no compartimos la fuente en la que inspira los fundamentos de su accionar la Política Educativa vigente, los docentes debemos reforzar y dar a conocer nuestros propios supuestos pedagógicos. Semejante tarea es necesario construirla en colectivo, comenzando, a nivel institucional, por elaborar un marco coherente desde las dimensiones antropológicas, éticas y gnoseológicas; para luego, impregnar de los valores que de ellas se desprendan toda nuestra práctica educativa.

Si bien la posibilidad de cambio enunciada apunta a una dimensión “micro”; creemos que en el cambio local se encuentra la verdadera posibilidad de transformación. Pues, si la sociedad se impregna de valores que tengan como eje central al hombre, entonces podemos, en conjunto, exigir a quienes elaboran las políticas públicas que los respeten y los incluyan en sus fundamentos y acciones.

Las acciones de la Política Educativa actual se concretan en un cambio en el formato del Plan de Estudio con la intención de instalar un currículum integrado o transversal; por lo cual se reemplaza la organización de asignaturas / disciplinas por otra de espacios curriculares. Los postulados o fundamentos teóricos de la Política Educativa que justifican la adopción de estos cambios no están explícitos -como ya afirmábamos-; de allí que se llega a suponer que tras ellos implícitamente existe:

- Sólo un eslogan; por el cual el Estado adhiere a propuestas curriculares de corte innovador y progresista, pero sin modificar sus principios e intereses ocultos.

- Sólo un nuevo mecanismo de regulación y control estatal de la práctica educativa. Mecanismo que adopta una forma de innovación curricular pero tan sólo como un modo de legitimar su discurso postmoderno.
- Sólo una propuesta con intención verdadera de cambio para bien de la educación, pero sin modificación de las condiciones necesarias para alcanzarla e implementarla en la práctica. Nos referimos a un profesorado con equipos interdisciplinarios de trabajo, con espacios institucionales que contemplen esta nueva modalidad y a la articulación entre instituciones del nivel superior; todas ellas, condiciones indispensables para desarrollar un verdadero currículum integrado.

Por todo lo analizado, es posible afirmar que el cambio de formato en el Plan de Estudio aún está lejos de convertirse en un verdadero currículum integrado para todas las instituciones de Formación Docente de la Provincia de Córdoba.

Como corolario de estas reflexiones nos preguntamos: ¿es casual que el principal componente para que se desarrolle un currículum integrado -el espacio de Investigación Institucional- esté ausente?, ¿acaso no es pregonado desde el discurso oficial de la Política Educativa y desde las normativas de la reforma como el elemento innovador que transforma a los IFD en un verdadero nivel superior de enseñanza?, ¿por qué entonces este espacio en blanco en los IFD?, ¿por qué si es intención de la Política Educativa formar docentes investigadores sólo existe un espacio curricular en toda la carrera docente destinado a este tipo de conocimiento?

Por último, si observamos específicamente el saber pedagógico, como conocimiento esencial del docente en este proceso de formación inicial o de grado, y tratamos de responder al interrogante acerca del modo en que se presenta este contenido pedagógico en el Plan de Estudio; podemos reconocer que en el discurso de la reforma actual, se pondera a la Pedagogía como un área de conocimiento que debe ser especificidad de los IFD. Sin embargo, en la práctica, continúa ocupando un reducido lugar en los Planes de Estudio de la carrera docente y, se presenta, además como un eje articulador de contenidos en diversos espacios curriculares comunes. Lo anterior lleva a pensar que:

- Si no hay condiciones en los IFD para desarrollar un currículum integrado, la Pedagogía como eje transversal o interdisciplinario corre peligro de quedar diluida, desdibujada o ausente, al igual que los demás contenidos de

fundamento de la Formación Docente tales como Filosofía, Ética, Historia de la Educación, Sociología, Psicología, etc.

- Si a ello le agregamos que la Política Educativa provincial ha priorizado la reubicación de los docentes en los mismos IFD; nos encontramos con docentes especializados en una disciplina a cargo de nuevos espacios curriculares interdisciplinarios que deben abordar según sus propios criterios.
- Si la institución y sus docentes, en forma colectiva, no cuentan con la posibilidad de desarrollar fuertes procesos de formación -que demandan largos períodos de tiempo y un proceso progresivo de implementación- probablemente la ubicación y desarrollo de la Pedagogía o contenido pedagógico en los espacios curriculares quede en el buen criterio y formación individual de cada uno de los docentes.
- Finalmente, puede observarse una ausencia de posición definida de las Políticas Educativas respecto a cómo se concibe tanto la Pedagogía como la Formación General Pedagógica.

Recapitulando, sostenemos que, hoy, la reforma contemporánea plantea a *lo pedagógico* -desde una visión progresista e innovadora- como un eje articulador de otros contenidos; pero sin otorgarle un espacio específico en la carrera docente. Por lo tanto, quien define su lugar en la currícula es el docente a cargo de los espacios curriculares que atraviesan transversalmente los contenidos pedagógicos. De esta manera, la Política Educativa actual juega con una posible pérdida de la especificidad de la carrera docente y, en su lugar, instala una tecnificación cada vez más aberrante.

Estas reflexiones permiten afirmar que nos encontramos muy lejos de una articulación y coherencia entre discurso, teoría y práctica; por ello creemos que la Pedagogía, en la propuesta curricular de Formación Docente para Nivel Medio de la Provincia de Córdoba, no alcanza el estado de praxis.

Esta última temática de nuestro trabajo nos lleva a plantear un nuevo interrogante: ¿puede la Pedagogía volver a ocupar su lugar de fundamento en la formación inicial del docente desde una concepción interdisciplinaria en un currículum integrado? Esta cuestión podría constituir una posible temática de futura investigación que, retomando y ampliando las concepciones centrales de este trabajo respecto al currículum integrado y la Pedagogía como interdisciplina y basándose en los supuestos pedagógicos que

guiaron nuestro pensamiento, dé lugar a una propuesta de diseño curricular alternativa de Formación Docente para Nivel Medio.

Para que dicha propuesta tenga anclaje en la práctica real de las Instituciones de Formación Docente sería interesante que se basara en un diagnóstico del proceso de implementación de la reforma educativa actual con las consideraciones de los actores involucrados en las instituciones en cuestión.

La temática para construir el diseño curricular debería partir de ciertos componentes esenciales del proceso de formación de grado de los docentes tales como: los fundamentos teóricos de especificidad del docente -su vinculación teoría-práctica-, la concepción de la Práctica Educativa y de la Investigación Educativa; sin olvidar el objetivo propio de toda nuestra reflexión que es la formación del hombre pleno, integral y abierto a un proyecto. Nuestra exploración en el caso institucional de las planificaciones docentes ha intentado ser un primer paso en este sentido.

Sólo en la búsqueda de fundamentos, sería posible a nuestro entender, gestar un cambio significativo para los actores involucrados en el proceso de formación inicial del docente, contando con el compromiso tanto de los alumnos/futuros docentes como de los docentes formadores de construir un puente de encuentro a través del conocimiento compartido.

## BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, Michael (1986); *Ideología y currículo*. Madrid. Ediciones Akal, S.A.
- BAMBOZZI, Enrique (1993) *Praxis y Teoría en Paulo Freire*. Córdoba. UCC.
- BERNSTEIN, Basil (1988); *Clases, Códigos y Control, II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid. Akal S. A.
- BRACCO, Marta (2001); Apunte de cátedra: *Seminario optativo Currículum*. UCC.
- BRASLAVSKY, C.; BIRGIN, A. (Comp.) (1992); *Formación de Profesores: Impacto, Pasado y Presente*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores SRL. 1<sup>ra</sup> edición.
- CARENA de PELAEZ, Susana (1994); *La formación Docente en América Latina frente a los requerimientos del siglo XXI*. Córdoba. Centro Reduc UCC. Raes N° 458.
- CARENA, S.; CHIAVARO, S. (2000); Apunte del Curso Introductorio. Módulo 3: *Problemática educativa: Desafíos de la actualidad*. Córdoba. U.C.C.
- CARR, W.; KEMMIS, S (1988); *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- CULLEN, Carlos (1997); *Crítica a las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires. Piados.
- CHEVALLARD, Yves (1991); *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina. AIQUE.
- DARÓS, Williams (1999); *Filosofía Postmoderna ¿Buscar sentido, hoy?*. Rosario. CERIDER.
- DARÓS, Williams (1994); *Fundamentos antropológicos-sociales de la Educación*. Entre Ríos. Editorial Universidad Adventista del Plata.
- DONOSO TORRES, Roberto (1999); *Mito y Educación. El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica*. Argentina. Espacio Editorial.
- DUSSEL, I; TIRAMONTI, G.; BIRGIN, A. (1998); En *Revista de Estudios del Currículum* Vol. I, N°2. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor. S.A.
- EDELSTEIN, G.; SALIT, C. y ANDRADE, S. (2001) Ponencia: *Los CBC para la Formación Docente. Algunas claves de análisis para una lectura crítica*. En *II Jornadas de Investigación Educativa "La Educación como espacio público: historia, políticas y escenarios cotidianos"*. CIFFYH - AREA EDUCACIÓN -Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba
- FOUCAULT, Michael (1992); *Microfísica del poder*. Madrid. Ediciones La Piqueta. 3<sup>a</sup> edición.

FRIGERIO, G.; BRASLAVSKY, C; ENTEL, A. (1991); *Currículum presente, ciencia ausente. Normas, Teorías y críticas. Tomo I.* Buenos Aires. Miño Dávila.

GIMENO SACRISTÁN, José (1991); *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid. Morata.

GIROUX, Henry (1997); *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona. Piados/MEC. 1ª reimpresión.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (1991). *Ley N° 8113.* Córdoba.

GUTIERREZ, ALICIA (1997); *Pierre Bourdieu: Las prácticas sociales.* Posadas. Editorial Universitaria.

GUYOT, V. y otros (1992); *Poder saber la educación: de la teoría educativa a las prácticas docentes.* Buenos Aires. Lugar.

GVIRTZ, S.; PALAMIDESSI, M. (2002); *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza.* Argentina. AIQUE.

KEMMIS, Stephen (1993); *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid. Ediciones Morata SRL

MARTINIC; S., PARDO; M. (2001); *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina.* Santiago de Chile. CIDE – PREAL.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1997); *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado.* Argentina.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1993); Documento para la concertación. Serie A, N°03: *Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación docente.* Argentina.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1997); Documentos para la concertación, Serie A, N°9: *Red Federal de Formación Docente Continua.* Argentina

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1997); Documentos para la concertación, Serie A, N°11: *Bases para la organización de la Formación Docente.* Argentina

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1997); Documentos para la concertación Serie A, N° 14.: *Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua.* Argentina.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1993); *Ley Federal de Educación 24.195.* Buenos Aires.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1995); *Ley de Educación Superior 24.521*. Buenos Aires.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1993); *Marco General de Acciones para la transformación Educativa*. Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE CÓRDOBA (2000); *Documento de Trabajo: Transformación curricular de la Formación Docente inicial o de grado*. Córdoba

MINISTERIO DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE CÓRDOBA (2001); *Resolución Ministerial N° 91*. Córdoba.

PÉREZ, M. y LÓPEZ, E. (1998); *Aprendizaje y Currículum. Diseños Curriculares Aplicados*. Santiago de Chile. FIDE Ediciones

PRUZZO DE DI PEGO, Vilma (2002); *La Transformación de la Formación Docente. De las Tradicionales Prácticas a las Nuevas Ayudantías*. Buenos Aires. Espacio.

STENHOUSE, Lawrence (1987); *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Editorial Morata.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1994); *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata.

VITARELLI, Marcelo Fabián (1998); *Educación y sociedad en el fin de siglo. Europa y América*. San Luis, Ediciones LAE.