

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

## **De la Dictadura al Neoliberalismo. Enfoques y diseños curriculares de la formación de docentes de ciencia política. En el marco de diferentes proyectos político-educativos (1983-1999).**

Mariela Montoya.

Cita:

Mariela Montoya (2009). *De la Dictadura al Neoliberalismo. Enfoques y diseños curriculares de la formación de docentes de ciencia política. En el marco de diferentes proyectos político-educativos (1983-1999)*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/2081>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# De la Dictadura al Neoliberalismo

# **Enfoques y diseños curriculares de la formación de docentes de ciencia política**

**En el marco de diferentes proyectos  
político-educativos (1983-1999)**

***Mariela Montoya***

*CONICET / Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales,  
Universidad Nacional de Jujuy.  
maranmontoya@yahoo.com.ar*

## **Presentación del proyecto de investigación**

En la presente comunicación se darán a conocer los avances realizados en una investigación que se desarrolla en un Instituto de Formación Docente de carácter confesional de la provincia de Jujuy. La investigación versa sobre un Profesorado de Ciencia Política, al que estuvimos vinculadas a través del ejercicio de la docencia en espacios pedagógicos.

El estudio se inicia con las inquietudes que en la práctica docente nos señalaban desencuentros entre el campo de la formación pedagógica y el de la formación disciplinar<sup>1</sup>. Estas inquietudes de docentes y estudiantes estaban relacionadas con la modificación del plan de estudios, realizada durante el proceso de reconversión de los Institutos de Formación Docente de la provincia entre los años 1997 y 1999.

---

<sup>1</sup> El plan de estudios del Profesorado en Ciencia Política se organiza en los trayectos disciplinar, socio-político-histórico, pedagógico-didáctico y de la práctica e investigación educativa. Sin embargo, la distinción común entre docentes y estudiantes de la carrera es la de formación disciplinar y pedagógica.

La percepción de esta problemática en nuestra labor cotidiana nos llevó a configurar las primeras preguntas de la investigación relacionadas con las representaciones acerca de la formación y el trabajo docente en relación a la historia de la carrera.

Los inicios del profesorado se remontan a los últimos años del período dictatorial. Luego de transcurrida más de una década se asiste a la reconversión del plan de estudios en el marco de la reforma educativa neoliberal de los años noventa.

Nos detuvimos en el análisis de los discursos plasmados en los diseños curriculares entendiendo que éstos expresaban las tendencias pedagógicas e ideológicas que en contextos socio-históricos específicos determinaron la configuración de las concepciones y prácticas educativas regulando qué marcos se daría a la enseñanza en las instituciones educativas.

A su vez, las instituciones, a través de sus actores institucionales, interactuaron con este currículum prescriptivo dando lugar a una recontextualización del discurso pedagógico revelando su posicionamiento a través de la selección, creación, producción y modificación de los textos curriculares (Berstein, 1996:28)

Nos propusimos comprender las características de los discursos enunciados en los diseños curriculares del Profesorado de Ciencia Política, interpretar las tendencias ideológico-pedagógicas presentes y su relación con los marcos socio-históricos en los que fueron gestados y desarrollados.

El enfoque metodológico adoptado fue de corte cualitativo y se enmarcó en el análisis del discurso pedagógico, a través del cual se identificaron las características y principios de construcción de los diseños curriculares y las reconstrucciones que los docentes hacen de estos documentos y de algunos momentos claves de la historia de la carrera.

## **RESULTADOS PRELIMINARES**

### **Acerca del origen de la carrera**

El diseño curricular del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales (en adelante PCJPS) se sustentó un plan nacional aprobado por resolución ministerial del año 1971 y modificado por una resolución del mismo carácter en el año 1974.

En el Instituto fue implementado a partir del año 1983 dando origen al primer Profesorado de estas características en la provincia de Jujuy. Pero, aunque el inicio del cursado de la carrera se

inscribe en este año, la creación de este profesorado es el fruto de un trabajo que se inicia a principios de los años ochenta, en el marco de la Dictadura.

Los años de preparación de la carrera son significativos en este sentido, uno de los precursores precisa:

*“... esta carrera surge en la época del Proceso, o sea, en 1979, 80... me pongo en contacto con el obispo Medina... me pregunta si no me animaba a crear, bajo su dirección, por supuesto, una carrera de Ciencias Políticas... y le digo que sí”<sup>2</sup>*

Algunos docentes expresan que la apertura de la carrera tuvo que ver con la respuesta a una demanda de formación de técnicos con conocimientos jurídicos que pudieran desempeñarse en las instituciones judiciales de la provincia. Pero no pueden dar cuenta de esta demanda más allá de una percepción.

Otra interpretación de la “necesidad” de la carrera vinculada a las causas que llevaron a los golpes de Estado adquiere sentido en el contexto de recuperación democrática que fue planteada por aquel entonces:

*“Porque según mi interpretación los golpes, los chichones, que tuvimos en la república fue precisamente por la falta de honestidad de la gente gobernante, o sea, los políticos tuvieron siempre el gran vacío de ser honestos, como todavía lo tienen hoy...por eso intentamos darle un contenido político a nuestra carrera...nosotros apuntamos a esa formación completa, como eran los principios que nos dio el obispo, para que la persona que rigiera estos cargos, y principalmente el asesoramiento político, para mejorar la situación política...”<sup>3</sup>*

No es posible sustraerse del hecho de que la propuesta de formación se origina en el contexto del régimen dictatorial. Pero, dado que se trataba de una carrera que apuntaba a la formación de una actividad vedada por el mismo régimen, terminó por constituir una propuesta activa de participación en la forma que adoptaría la “salida” democrática en el contexto local.

Como veremos a continuación aquel origen señaló la modalidad que, según los actores involucrados, podía adoptar una carrera de ciencias sociales y políticas y permitió que tales postulados permanecieran vigentes en la formación de docentes por más de una década.

---

<sup>2</sup> Entrevista a uno de los precursores de la carrera y actual docente de espacios pedagógicos del Profesorado en Ciencias Políticas.

<sup>3</sup> Entrevista a uno de los precursores de la carrera y actual docente de espacios pedagógicos.

## La política planteada desde la ley y el orden

El plan está organizado en áreas de formación, estas son: *área de formación básica, área de las ciencias sociales y área de las ciencias jurídicas*. La cantidad de espacios y cargas horarias en las tres áreas son similares.

El área de las ciencias jurídicas está conformada por las diferentes vertientes del derecho: civil, constitucional, penal, procesal y mercantil. Sus finalidades se orientan a la formación teórica y sientan las bases ideológicas acerca de la concepción del derecho y su papel en la sociedad. Al respecto entre sus objetivos se señala:

*“adquirir los conocimientos y técnicas para un desenvolvimiento provechoso de su país”*

*“desarrollar el sentimiento de respeto a la ley y la justicia”*

*“valorar el derecho como instrumento insustituible de la convivencia humana”<sup>4</sup>*

Los fundamentos del curso de ingreso a la carrera brindan mayores precisiones:

*“la convivencia de los hombres en sociedad plantea la necesidad, inexorable, de contar con un plexo normativo al cual deben ajustar su conducta; de lo contrario reinaría el caos y la vida en común sería imposible”*

*“destacar que la sociabilidad y politicidad son elementos constitutivos de la persona humana, y como una consecuencia de ello, al transitar su existencia entre sus semejantes, es imprescindible que la misma sea acometida en orden”<sup>5</sup>*

El énfasis en el orden y la ley como instrumento privilegiado para la convivencia social constituyen el planteo político central de esta área de formación. Se considera fundamental la regulación de la politicidad de los seres humanos en sociedad, privilegiando el papel del derecho en el encauzamiento y la regulación de las expresiones políticas.

La preocupación por el orden social denota un interés por mantener presentes los sentidos que aspiró a instaurar el régimen dictatorial en el ámbito educativo, como sostiene Miryam Southwell: “la concepción pedagógica de la intervención militar fue una contradictoria articulación entre valores trascendentes individuales ligados a la impronta del Nacionalismo Católico y la preocupación acerca del orden”<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Objetivos del Área de las Ciencias Jurídicas. Documento interno. (sin referencias)

<sup>5</sup> Curso de ingreso a primer año: referencias preliminares de las asignaturas jurídicas que integran el plan de estudios de la carrera, con cita global de los objetivos propuestos. Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, año 1988.

<sup>6</sup> Southwell Miryam (2003), *Ciencia y penitencia: Dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad de la Plata*, en Kaufmann C. (Dir.), *Dictadura y educación. Depuraciones y vigilancias en las Universidades Nacionales Argentinas*, Tomo II, Miño y Dávila, Buenos Aires.

La vinculación a un fuerte Nacionalismo Católico se expresa en los siguientes objetivos: *“reafirmar el sentido cristiano de la vida argentina”, “fortalecer el culto católico apostólico romano”*<sup>7</sup>

Estas finalidades no sólo son específicas de una institución confesional sino que han sido suficientemente señaladas a través de investigaciones que dan cuenta de la concepción ideológica del régimen dictatorial que adscribió a un fuerte Nacionalismo Católico y se expresó en el ámbito educativo a través de la Pedagogía Espiritualista.<sup>8</sup>

El PCJPS surge en este contexto, cuando aún están presentes las marcas visibles de la represión desatada. Entre la resolución que fundamenta la creación de la carrera y su inicio en el Instituto no solo transcurre una década sino que durante esta etapa se despliega nada menos que el más cruento de los procesos dictatoriales que vivió el país dirigido a transformar de raíz el mapa político y económico y a intervenir activamente en los planos cultural y educativo.

De modo que el planteo político central de la propuesta de formación plasmada en los diseños curriculares constituyó una forma distinta de plantear las preocupaciones, los intereses y el posicionamiento ideológico de aquellos grupos capaces de elaborar y llevar adelante una propuesta de formación docente.

Los planteos pedagógicos heredados de los postulados educativos de la Dictadura serán, como veremos, los menos cuestionados.

### **El discurso pedagógico en la transición democrática: espiritualismo y tecnocratismo**

El plan de estudios del PCJPS traza un perfil profesional a partir del cual se proyecta la futura labor del docente. Al respecto se señala que el objetivo es:

*“formar un profesional docente con una adecuada preparación que lo habilite técnicamente para el dictado de asignaturas jurídicas e históricas, y que posea una fundamentación pedagógica que le permita encarar con idoneidad la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje”*<sup>9</sup>

Se destacan aquí dos aspectos fundamentales: **el perfil técnico del trabajo docente y la concepción pedagógica que define a esta tarea como la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje.**

---

<sup>7</sup> Objetivos del Área de las Ciencias Jurídicas

<sup>8</sup> Nos referimos a los estudios que conforman la obra Dictadura y Educación dirigida por Carolina Kaufmann. Entre ellos destacamos en relación a las preocupaciones de este trabajo los trabajos de Doval, Godoy y Broda.

<sup>9</sup> Objetivo del plan de estudios correspondiente al Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales.

La definición de la tarea docente como una actividad principalmente técnica se fundamenta en las ideas *tecnocráticas*<sup>10</sup>, que, a mediados del siglo pasado, se propagaron en el ámbito educativo.

El *Tecnocratismo*, fundándose en una racionalidad Positivista, planteó la necesidad de la previsión y el control en todos los ámbitos de la vida social, a través de una planificación eficientista y desde una perspectiva que planteaba este discurso como desideologizado.

En el ámbito educativo esto implicó que la orientación y las finalidades educativas pasaran a definirse en altas esferas nacionales e internacionales, e instauró el lugar del planeamiento educativo lo que permitió contar con un instrumento para lograr eficientemente las metas prefijadas en el ámbito de la política educativa.

El planeamiento educativo se constituyó en la herramienta principal tanto de la administración educativa como de la tarea del docente en el aula.

De esta manera se fueron delineando nuevos contornos para el trabajo docente que iban a instaurar fuertemente la idea del carácter técnico de su tarea lo que implicaba dos cuestiones fundamentales: **la enajenación respecto de la política educativa y, por lo tanto, de los lineamientos generales de su labor cotidiana y el remarcado carácter de ejecutor de pautas curriculares prefijadas.**

La concepción del trabajo docente como conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje define y circunscribe la tarea en el contexto del aula y pone su foco de atención en la planificación mediante la cual se definen objetivos, se organizan contenidos, se pautan actividades y se establecen criterios y modos de evaluación. En el plan de estudios las materias pedagógicas proponen al planeamiento y la conducción del aprendizaje como conceptos centrales<sup>11</sup>.

La idea de conducción, realizada a través del planeamiento, constituye el planteo central de esta pedagogía que reduce su mirada al control del proceso enseñanza-aprendizaje.

Pero la institución encontró en las *Corrientes Pedagógicas Espiritualistas* el modo de encauzar las reflexiones educativas hacia otros postulados: *“la institución como carisma le incorpora esta dimensión ética y dimensión formativa”*<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Para un desarrollo más completo de las ideas desarrollistas y tecnocráticas en el ámbito educativo ver Southwell Myriam (2003). *Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos* en Kaufmann C., *Dictadura y educación. Depuraciones y vigilancias en las Universidades Nacionales Argentinas*. Tomo II. Miño y Davila. Bs As.

<sup>11</sup> Los espacios que se señalan son: Conducción del aprendizaje, Metodología Especial y Observación y Metodología y Práctica de la enseñanza.

<sup>12</sup> Entrevista a una de las docentes de espacios pedagógicos.

Tales corrientes plantearon a la persona y su carácter trascendente como preocupación principal de la educación. Partían de una concepción antropológica sustentada en la espiritualidad y la trascendencia de la persona y la vinculaban con los procesos psicológicos y la estructura psicológica de las disciplinas<sup>13</sup>. **La educación fue planteada como el proceso de autodesarrollo de la persona orientada a un fin espiritual.**

En la materia Teoría de la Educación los postulados personalistas-espiritualistas estaban presentes en la organización y contenidos como: “*la idea de perfección e intencionalidad*”, “*persona, personalidad e individualidad; connotaciones básicas del concepto de persona*”<sup>14</sup>.

Mientras que el planteo teleológico, donde se enunciaban las finalidades educativas, incorporó algunos de los fundamentos ideológicos de la Dictadura Militar, a través de contenidos como: “*el fin de la educación argentina*” y el “*el ser del hombre argentino*”.

La presencia de autores como García Hoz, Carl Roger o Pedro Bruera en la bibliografía de la materia confirmaba la permanencia de los principios de la pedagogía del régimen dictatorial<sup>15</sup>.

Así se conjugaban *Tecnocratismo y Espiritualismo*, según los límites y las posibilidades del campo pedagógico de aquella época.

Por otra parte, estas materias conformaban el *área de formación general* junto a las Teologías y las Doctrinas de la Iglesia cuya carga horaria y extensión en la carrera las superaba ampliamente.

Esta estructuración del diseño curricular establecía una convergencia y continuidad entre los postulados religiosos y las ideas pedagógicas y, a la vez, enmarcaba los planteos teleológicos en las materias religiosas y las postulaciones técnicas en los espacios de la práctica pedagógica.

De esta manera se planteaban los límites precisos en los cuales llevar a cabo la reflexión pedagógica. Esos límites señalaban que la reflexión sobre la educación debía circunscribirse al aula y el proceso educativo al planeamiento de la enseñanza y el aprendizaje.

Esta reflexión se acompañaba de un planteo personalista del proceso educativo centrado en el desarrollo de persona orientado a su perfeccionamiento a través de la dimensión espiritual.

En este marco se fueron configurando determinadas representaciones, constituyéndose formas de valorar, sentir, percibir y pensar prescriptas como legítimas. Las restricciones se

---

<sup>13</sup> Ver Doval Delfina. *Vigilancia y Tecnocracia en la Universidad Nacional de Rosario*.

*Los programas de pedagogía en la formación docente. Universidad Nacional de Rosario*. En Kaufmann Carolina (Dir.), *Dictadura y educación*. Tomo II.. Ed. Miño y Dávila. 2003. Pag. 211-218

<sup>14</sup> Ambos son contenidos de la materia Teoría de la Educación. Acerca del planteo teleológico del discurso pedagógico de la última Dictadura ver Doval Delfina. Op cit.

<sup>15</sup> Acerca de los autores de la pedagogía Personalista y su incidencia en el discurso educativo de la Dictadura pueden consultarse los trabajos de Southwell y Doval anteriormente citados.



transformaron en una forma de control ideológico de la formación y los cauces por los cuales era posible pensar y actuar en el campo de la docencia.

**Podemos concluir acerca del diseño curricular del PCJPS que se apuntó a la formación de técnicos idóneos en la transmisión del conocimiento y la conducción del aprendizaje, reduciendo la reflexión pedagógica al planteo técnico de la enseñanza que brindaba el planeamiento y eludiendo el componente político de la educación a través de un planteo esencialista e individualista que centraba su mirada en el “proceso de autodesarrollo de la “persona” de acuerdo valores y fines consagrados. Las restricciones planteadas a través de los límites impuestos y los planteos esencialistas permitieron la permanencia del discurso pedagógico autoritario.**

### **El discurso pedagógico en la reforma educativa de los noventa**

En relación a la reforma educativa neoliberal, como ya han señalado otros autores<sup>16</sup>, debemos inscribirla en el contexto de las reformas educativas Latinoamericanas y en estrecha relación con las directivas emanadas de organismos internacionales<sup>17</sup>. La dirección de organismos de crédito internacional imprimió al proceso de reforma un “claro sesgo economicista” acorde a la hegemonía de los postulados del neoliberalismo económico y el neoconservadurismo político que orientaron los profundos cambios producidos durante los noventa en nuestro país<sup>18</sup>.

Los cambios en el ámbito educativo se caracterizaron por la implementación de mecanismos de descentralización administrativa y de centralización de las decisiones de política educativa mediante la definición de la orientación, el carácter de los cambios a implementar y la especificación de las nuevas modalidades y contenidos de la educación<sup>19</sup>.

En los Institutos de Formación Docente los procesos de reconversión respondieron a las características de este escenario global de la reforma educativa. La política educativa para este nivel estuvo centralizada en el ámbito nacional o las jurisdicciones provinciales. Estas, en general,

---

<sup>16</sup> Nos referimos a los trabajos de Braslavsky (1996), Gajardo (1999), Rigal (2004).

<sup>17</sup> Como afirma Rigal “*Si bien en los discursos escritos el documento de CEPAL-UNESCO ha tenido un peso considerable, en la práctica de las reformas educativas en América Latina el papel relevante lo tuvo el pensamiento del Banco Mundial*” basado en postulados economicistas. Ver Rigal L., (2004), *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa de Argentina, dentro del marco Latinoamericano*, Miño y Dávila, Buenos Aires. Pag. 81

<sup>18</sup> Rigal plantea como rasgo principal del escenario social, político y educativo de los noventa la convergencia de los postulados del neoliberalismo económico y el neoconservadurismo político. Op. Cit. Pag. 57

<sup>19</sup> Rigal, op. Cit.

acataron sin modificaciones las directivas emanadas del gobierno nacional y las trasladaron a las instituciones de formación docente<sup>20</sup>.

En el Instituto de Formación Docente, objeto de este estudio, el proceso de reconversión de la institución, y en particular la modificación del PCJPS, no fue ajeno a estas modalidades y mecanismos.

El plan de estudios del Profesorado en Ciencia Política, aprobado en la institución en el año 1999, expresa en su enunciación algunas de las características de esta modalidad de implementación.

Tanto en la fundamentación como en la caracterización del enfoque de la Ciencia Política se advierte una combinación por momentos confusa y por otros ecléctica entre los postulados de la cosmovisión cristiana y los emanados de los lineamientos de la reforma educativa.

En el desarrollo de las incumbencias profesionales se produce una apertura del discurso pedagógico de la propuesta anterior: por una parte sitúan la práctica educativa en las vicisitudes del campo docente y de la dimensión social. Por otra parte, se la orienta hacia objetivos vinculados a la democracia, la pluralidad, la solidaridad y los derechos humanos. Todo ello sin desestimar el planteo de la función docente ligada a la transmisión de conocimientos y al perfil cristiano de la institución.

La novedad de la organización curricular es la conformación de campos y trayectos con los cuales se busca articular, integrar y secuenciar distintas instancias de formación. Estos son trayecto socio-político-histórico, pedagógico-didáctico y disciplinar y campo de formación general, campo especializado y campo de orientación.

Acerca del *trayecto socio-político-histórico* lo primero que se destaca en el diseño es la intencionalidad explícita de contextualizar la problemática educativa. Si lo comparamos con el plan correspondiente al PCJPS, se establece una diferencia sustancial entre el planteo abstracto, deshistorizado y descontextualizado de la práctica educativa de éste y la nueva formulación de aquél.

---

<sup>20</sup> En un estudio de las políticas de reforma educativa de la Formación Docente a fines de los noventa Robin analiza el caso de la jurisdicción de Tucumán en la cual la confluencia de intereses ligados a la educación confesional y privada permitieron el acatamiento y la actitud acrítica y obsecuente con los postulados de la reforma neoliberal. En relación a las instituciones plantea la aplicación de dispositivos de control y disciplinamiento de los docentes e instituciones de formación docente como modo de garantizar la efectividad de las directivas del poder central. Robin Sergio (2006), *Estrategias gubernamentales de reforma. El caso de la formación de docente en la provincia de Tucumán*, en Leal Mercedes (Dir.), *Escenarios de la Educación Superior en Tucumán. Políticas de reforma y cambio en las instituciones y los actores*, Universidad Nacional de Tucumán.

El *trayecto pedagógico-didáctico* propone la comprensión de la dinámica de la práctica educativa. El modo de abordaje de las concepciones de aprendizaje, enseñanza, conocimiento, currículum marca una diferencia sustancial con la carrera anterior que proponía la idea de conducción del aprendizaje a través del planeamiento educativo. Aquí se plantea el aprendizaje en los contextos institucionales, educativos, socio-culturales y a la enseñanza como práctica social basada en las tensiones y la negociación.

A pesar de la articulación de estos espacios en trayectos que los unifican hemos observado en nuestras prácticas la reiteración y superposición de contenidos y la fragmentación de otros, lo que ha redundado en dificultades de la formación que los estudiantes expresan respecto a los espacios pedagógicos.

Así también la resistencia a la ampliación de los nuevos planteos pedagógicos se expresó en el mantenimiento en el espacio de Práctica y Residencia de los postulados del primer plan de estudios cerrados en un férreo metodologismo. Situación que es reconocida como contradictoria entre profesores de espacios pedagógicos y estudiantes <sup>21</sup>.

Por otra parte, nuestra vivencia de la desarticulación entre los trayectos , en particular la diferenciación que se establece entre la formación disciplinar y la pedagógica revela instancias en las cuales se asiste a una “formación bifurcada”, es decir, docentes y estudiantes recorren caminos de formación paralelos que no se interpelan y, en general, se desconocen mutuamente.

Esto nos lleva a plantear que, si bien la nueva configuración del discurso pedagógico oficial que acompañó esta reforma significó un avance importante y necesario para la formación docente, las vicisitudes del proceso de recontextualización en la institución produjeron resultados contrarios a los esperados.

Un aspecto de este proceso tiene que ver con las circunstancias en las cuales se llevó a cabo la elaboración de los nuevos diseños curriculares.

Los lineamientos de las instancias políticas centrales plantearon que se debía adaptar los cambios a los nuevos postulados de la formación docente<sup>22</sup>. En las condiciones ya señaladas, en las

---

<sup>21</sup> Refiriéndose a la trayectoria que brinda la carrera en los espacios pedagógicos un estudiante que se encontraba a punto de egresar expresaba: “*Ninguna de las profesoras de Talleres concuerda con las profesoras de la Práctica... ¿y donde queda el conocimiento, dónde queda lo que vos aprendes?*”. Con esto quería expresar lo que acontecía en el espacio de Práctica y Residencia respecto de las materias pedagógicas. “Entonces los chicos tienen un paradigma con la cursada pedagógica que les muestra una realidad pero cuando van a la Residencia

<sup>22</sup> Las directivas que regularon el proceso de reforma en este nivel fueron plasmadas en una serie de documentos (A3, A9, A11, A14) referidos a las condiciones y etapas a seguir a fin de transformar la oferta educativa y el perfil de las instituciones de nivel superior no universitario. Robin, op. cit.

que transcurrió la reforma educativa, estos postulados constituían un mandato a cumplimentar ya que de su aprobación dependía la continuidad o cierre de las carreras. La construcción del nuevo diseño curricular estuvo limitada por esta situación<sup>23</sup>.

Otra cuestión fueron los límites de la organización curricular que mantuvo la desarticulación entre los trayectos disciplinar y pedagógico. Además, las desarticulaciones al interior de los mismos trayectos sumaron dificultades para la legitimación de nuevas representaciones educativas que permitieran superar las conceptualizaciones tecnicistas y los planteos vinculados a una matriz autoritaria.

Finalmente, las fuertes resistencias percibidas en nuestra práctica hacia la extensión de los espacios pedagógicos sumado a su aislamiento respecto a los espacios disciplinares constituyeron serios obstáculos para el alcance de una nueva estructuración del discurso pedagógico.

Por lo tanto, acerca del discurso pedagógico durante la reforma educativa neoliberal podemos concluir, provisoriamente, que si bien en el discurso pedagógico oficial operaron importantes cambios en su configuración, el proceso de recontextualización produjo un vaciamiento de sentido del nuevo discurso que fue percibido como una forma de imposición y adoptado como un modo de garantizar la continuidad de instituciones y carreras. Por otra parte, la permanencia de espacios de cierre del discurso pedagógico y la desarticulación de la organización curricular constriñeron su posibilidad de operar como un discurso educativo superador de la tradición tecnicista y la matriz educativa autoritaria.

---

<sup>23</sup> Una de las docentes que elaboró el nuevo diseño curricular planteó que *“nunca se cambió la carrera para cambiar el perfil, para cambiar el paradigma, para cambiar el enfoque. Se trató de adecuar la nueva perspectiva o el nuevo pedido a lo que había existente”*.

## Bibliografía

- Braslavsky, C. (1996), *Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino, 1984-1995*, en *Revista Propuesta Educativa* N° 14.
- Bernstein, B. (1994), *La estructura del discurso pedagógico*, Morata, Madrid.
- Beech J. (2006), *Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado*. Mimeo.
- Bourdieu P. y Wacquant, L. (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México.
- Davini, M. C. (1997), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires.
- Doval D. (2003). *Vigilancia y Tecnocracia en la Universidad Nacional de Rosario. Los programas de pedagogía en la formación docente. Universidad Nacional de Rosario*, en Kaufmann C. (Dir.), *Dictadura y educación*, Tomo II. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Gajardo, M. (1999), *Reformas educativas en América Latina: balance de una década*, Santiago de Chile, PREAL.
- Giroux H. (1998), *Las políticas de educación y de cultura*, en Giroux H. y McLaren P., *Sociedad, cultura y educación*, Miño y Dávila, España.
- Giroux H. y McLaren P. (1998), *Educación de maestros y la política del compromiso: el caso pro-escolarización democrática*, en Giroux H. y McLaren P., *Sociedad, cultura y educación*, Miño y Dávila, España.
- Rigal, L. (2004), *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Southwell M. (2003), *Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos*, en Kaufmann C. (Dir.), *Dictadura y educación. Depuraciones y vigilancias en las Universidades Nacionales Argentinas*, Tomo II, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Zoppi, A. M. (2008), *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del currículum*, Miño y Dávila, Buenos Aires.