



Tendencias sobre la comprensión del curriculum en la institución educativa: el PCI

El presente trabajo pertenece al proyecto de investigación “Las Construcciones Curriculares en el Proceso Transposicional: Situación en los Distintos Niveles de la Enseñanza en la Provincia de Catamarca”, e indaga y profundiza el eje político de los procesos transposicionales en los marcos institucionales de la concreción del currículo en las escuelas de la provincia de Catamarca. Toda propuesta curricular emanada de los niveles políticos y decisionales y las orientaciones que se proponen al sistema educativo, constituyen un proyecto político pedagógico; además involucra posicionamientos teóricos e ideológicos y se constituye en una intervención social: decisiones y prácticas en los marcos institucionales específicos que constituyen las escuelas en tanto unidades particulares del sistema. A partir de estas consideraciones, la intención es describir y analizar que procesos que tienen lugar en la escuela cuando las prescripciones se constituyen en construcciones/concreciones curriculares, o sea cuando toman forma de procesos de decisión y gestión curricular institucional, de prácticas institucionales y pedagógicas, de mecanismos de monitoreo y evaluación institucional. Por tanto, dar cuenta de los procesos transposicionales en los ámbitos de concreción curricular, recuperando las

LENCINA, María Natalia.- Licenciada en Ciencias de la Educación.
PEREYRA, Angélica del Valle - Profesora Superior de Inglés
ARRÉGUEZ, Silvia Betriz - Especialista en Problemáticas Lingüísticas Contemporáneas



experiencias y relatos de los equipos de gestión institucional.

Palabras Clave: construcciones curriculares - curriculum - institución educativa - proyecto curricular institucional

The present work belongs to the investigation project “The Curricular Constructions in the Transpositional Process: Situation in the Different Levels of the Teaching in the Province of Catamarca”, and it investigates and it deepens the political axis of the transpositional processes in the institutional regulations of the concretion of the curriculum in the schools of the Province of Catamarca. All emanated curricular proposal of the political and decision maker levels and the orientations that are proposed to the educational system, constitute a pedagogic political project; it also involves theoretical and ideological positionings and it is constituted in a social intervention: decisions and practical in the specific institutional marks that constitute the schools as long as units peculiar of the system. Starting from these considerations, the intention is to describe and to analyze that processes that take place in the school when the prescriptions are constituted in curricular constructions, that is to say when they take form of decision-making processes and institutional curricular administration, of practical institutional and pedagogic, of monitoring mechanisms and institutional evaluation. Therefore, it tends to give an account of the transpositional processes in the environments of curricular concretion, recovering the experiences and stories of the teams of institutional administration.

Key Words: curricular constructions- curriculum - educational institution - institutional curricular project



En nuestra investigación (Proyecto: Las Construcciones Curriculares en el Proceso Transposicional: Situación en los Distintos Niveles de la Enseñanza en la Provincia de Catamarca - Facultad de Humanidades- UNCa) hemos delimitado tres ejes de indagación: las construcciones curriculares, lo político y procesos de transposición didáctica. En esta presentación trabajaremos las instancias de construcción política-decisional en un marco institucional propio de toda propuesta curricular. Las prescripciones, regulaciones y orientaciones que se proponen al sistema educativo desde los niveles de conducción política son parte del proyecto político-pedagógico; involucran posicionamientos teóricos e ideológicos que instalan sentidos y significados en las decisiones y prácticas de las instituciones. Este análisis enfoca los procesos de construcción y discusión de regulaciones y orientaciones que llegan a las instituciones educativas y a sus resoluciones en estos ámbitos particulares del sistema en relación a lo curricular.

La Ley de Educación 26.206, sancionada en 2006, ha propuesto una serie de programas y de propuestas de financiación para proyectos de trabajo en las instituciones educativas enfocando problemáticas que, según los diagnósticos que se proponen, son altamente obstaculizadoras del mejoramiento y la funcionalidad. Es así que, nuestro trabajo de socialización de la propuesta alternativa de construcción del PCI (septiembre de 2007 a junio 2008) nos ha dejado como evidencia la necesidad de generar procesos de articulación y de transferencia de resultados de investigación, para que los objetos investigados (en nuestro caso el PCI), puedan ser discutidos y reconstruidos con los actores institucionales que día a día lo recrean, valorando los aportes que pueden hacerse y también posibilitando nuevas lógicas y opciones de trabajo institucional.

Entonces, si bien la institución educativa toma protagonismo dentro del escenario macro de políticas educativas, la lógica de trabajo que debe primar es inversa; creemos que se debe atender a las escuelas, a sus problemas y sus demandas para enfocar en aquellos aspectos más acuciantes, aportando reflexiones y discusiones que sean herramientas para la gestión y la mejora institucional. Ello ha quedado reafirmado en nuestra experiencia de trabajo (20 escuelas de la provincia de Catamarca) donde hemos visto y escuchado expresiones y sensaciones de los docentes y equipos directivos acerca de sus demandas de orientaciones claras sobre las cuestiones institucionales, en nuestro caso puntual el PCI, y de equipos de trabajo que se instalen a pensar con ellos, escuchando primero y predisponiéndose a la discusión y reflexión compartida después. Como dato relevante tenemos aquí expresiones de docentes en esas jornadas de trabajo sobre el PCI:

- "No hay acuerdos respetados. A fin de año viene la lista y nos dicen aquí tienen la lista chicas, esto es lo que hay que hacer". ¿y los acuerdos?" (docente de nivel Inicial, Villa dolores, Valle Viejo)
- "Lograr autonomía institucional y trabajar en equipo." (docente de EGB, Valle Viejo)



- “Favorezca la articulación entre niveles para la toma de decisiones”. (docente de Polimodal, Capital)
- “No tenemos tiempo para reflexionar.” (docente de adultos, Capital)
- “Estamos discutiendo una ley que ya va a caer, y vamos a tener otra que no conocemos.” (docente de adultos, Capital)

Desde una revisión de los procesos de reforma de 1993, hemos aprendido que la postulación y el diseño, aun cuando sea sistemáticamente planificado, de los principios transformadores y sus lógicas consecuencias para el funcionamiento del sistema, no logran su implementación; es necesario crear las condiciones transformadoras para ello. Ejemplificando, se puede apreciar que los ejes centrales de la reforma educativa de 1993 han quedado atrapados en la tensión que se genera entre participación formal y participación real, nuevas formas de reconocimiento salarial (por producción/por función desempeñada), exigencias de formación versus formación posible, nuevos modelos institucionales (escuelas de autogestión/escuela de calidad para todos), incorporación de nuevos valores sociales (individualismo/solidaridad), reformulación de vínculos laborales (flexibilidad, competitividad/estabilidad, solidaridad), nuevos modelos docentes (profesionalización/práctica social).

El curriculum a nivel institucional

En la actualidad el equipo de investigación se encuentra indagando los procesos transposicionales en la construcción curricular, y como resultado de la información obtenida en dicha indagación a través de distintos instrumentos de investigación aplicados a los colegas tales como encuestas, entrevistas, entrevistas en profundidad, entre otros, nos ha permitido inferir que la mayoría de los docentes y directivos de las instituciones escolares de Catamarca han tenido dificultades a la hora de definir el proyecto curricular institucional. Estas dificultades, miradas desde el nivel de construcción institucional, son la falta de participación, el desconocimiento sobre que es un PCI y cómo hacerlo, la falta de orientaciones claras desde los niveles de conducción del sistema y desde los equipos técnicos. Esta información analizada y discutida señala que el Proyecto Curricular Institucional se ha convertido en una instancia de cumplimiento burocrático y no en una herramienta de gestión del equipo directivo y docente en base a acuerdos y consensos que habiliten procesos de toma de decisión y participación efectiva. Los agentes institucionales se refieren a un vacío de orientaciones, de devoluciones-correcciones sobre modos de trabajo, a la necesidad de instancias de discusión con equipos técnicos y de trabajo entre ellos para pensar y discutir las regulaciones institucionales teniendo como referentes sus prácticas pedagógicas.

Cuando postulamos la lógica política de construcción, sostenemos que toda



propuesta curricular se construye según los marcos regulatorios de la política macro y de las prescripciones emanadas del poder político¹; sin embargo, la institución debe hacer uso de la autonomía que le es propia para llevar adelante su proceso de construcción curricular, a partir de discusiones y acuerdos acerca de la selección de contenidos, modos de enseñanza y procesos de evaluación dentro del marco de la prescripción vigente.

Por ello proponemos pensar y hacer del PCI una herramienta de gestión institucional, suponemos orientaciones y políticas macro que habiliten una discusión institucional, autonomía en las tomas de decisiones y espacios de trabajo compartidos, donde lo macro (equipos técnicos y equipos de niveles de conducción) se instalen en lo micro (instituciones), conociendo y asesorando las resoluciones particulares-idiosincráticas posibles. El eje de la dinámica no es la fragmentación, menos aún una focalización multiplicada a cada institución, sino el desafío de proponer marcos de trabajo y regulaciones que habiliten procesos de construcción institucional y de autonomía de gestión, pues en cada espacio escolar, habrá resoluciones creativas y adecuadas a sus geografías y posibilidades; la lógica es dinámica (de abajo hacia arriba/arriba hacia abajo, de interacción continua) y de habilitación-acompañamiento, por ello requiere de una instalación en contextos institucionales de escucha y de aporte, de trabajo con el otro.

Precisando nuestra apuesta, el trabajo desde lo micropolítico², implica estructuras y procesos para la toma de decisiones en las instituciones escolares: el consenso conflictivo y cooperativo, tanto a niveles individuales como grupales, requiere de procesos y herramientas que permitan concretar ese conjunto de decisiones asumidas -en este caso puntual referidas a los componentes curriculares- que se toman de manera conjunta y que son propias y posibles en esa escuela, donde se definen las características de la intervención pedagógica, otorgándole coherencia a todas las prácticas institucionales.

La perspectiva de Blase (1991) sobre la micropolítica es especialmente relevante para comprender la reestructuración escolar, diseñada para la creación de estructuras de gestión participativas (ejemplo: la gestión compartida, la gestión autónoma, el liderazgo en equipo, el afianzamiento de la autoridad del profesorado). Resulta útil repensar lo siguiente:

- Postulamos procesos y herramientas como vehiculizadores de un trabajo que permite coordinar una tarea institucional y áulica de todos los integrantes de la institución

¹ En este marco se instala el tema de las prescripciones que se refieren a contenidos y orientaciones cuya determinación procede "del hecho de ser objeto regulado por instancias políticas y administrativas" (Gimeno Sacristán, 1980:130)

² "La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas" (Blase, 1991:11).



compartiendo un objetivo común (este ámbito donde su trabajo se inscribe, estos alumnos, estas demandas y estas posibilidades).

- Afirmamos que permite concretar un conjunto de decisiones a partir de acuerdos y sostenidas por ellos mismos, referidos fundamentalmente a los elementos que constituyen la propuesta curricular, que se asumen propios y necesarios con una legitimación desde sus evaluaciones y consideraciones de los integrantes del equipo de conducción y los docentes. Estas decisiones y acuerdos son el resultado de la participación de todos, de la discusión y el disenso, de la escucha y la palabra, por ello son el resultado del acuerdo y consenso de la escuela. Indudablemente esto supone momentos de intercambio, discusión y reflexión que permitan compartir ideas, experiencias, intereses, diversas concepciones sobre distintos aspectos que conducirán a acordar un proyecto institucional y un modo de trabajo compartido.
- Su legalidad se afirma en su pertenencia a las instituciones; son decisiones que toma el equipo docente y directivos y que comprometen su cumplimiento. En ellas han sido considerados:
 - la realidad sociocultural del contexto en el cual actúa dicha institución,
 - sus finalidades educativas,
 - las posibilidades materiales,
 - características de los alumnos y de los recursos institucionales disponibles.
- La finalidad y legitimación de esta lógica política macro-micro es que, en tanto una acción intencionada que persigue fines, es propuesta y prevista por los agentes institucionales que comprometen su acción en pos de los acuerdos asumidos. Ello exige responsabilidad y esfuerzo de trabajo compartido, otorgándole coherencia y posibilitando evaluaciones constantes, reformulaciones, discusiones y nuevas decisiones

Si bien toda propuesta curricular se construye según los marcos regulatorios de la política curricular; es la institución quien lleva adelante su proceso de construcción curricular, a partir de discusiones y acuerdos acerca de la selección de contenidos, modos de enseñanza, de los criterios de articulación y organización, de los procesos de evaluación dentro del marco de la prescripción vigente. Pues, es de acuerdo con la realidad y las necesidades de la comunidad educativa institucional, con sus desarrollos, sus recursos, sus limitaciones y sus características específicas, que esta construcción y resignificaciones-redefiniciones de la política macro logra regular y posibilitar acciones, prácticas, aprendizajes desde una perspectiva integral que consulte la realidad y apunte a construir los distintos significados que, en los diferentes ámbitos de la gestión, se requieren. Este proceso transposicional, desde las prescripciones hasta las construcciones/concreciones



curriculares (procesos de decisión y gestión curricular institucional, de prácticas institucionales y pedagógicas, de mecanismos de monitoreo y evaluación institucional) es:

- a) Un proceso continuo, flexible y participativo que permite sistematizar, sustentar, optimizar y concretar la gestión institucional, a través de una real orientación, conducción y desempeño colectivo.
- b) Un proceso abierto que respeta los tiempos requeridos por la escuela para su construcción, y que cuenta con materiales de apoyo para facilitar la comunicación entre los actores participantes.
- c) Habilita la fundación de un significado común al construirse colectivamente a partir de la identificación de los criterios de logro y de la institución, de su identidad y de su visión, y del desarrollo de los compromisos de acción de los actores. Por lo tanto, se erige en una propuesta de la institución educativa que le da vigencia, continuidad y coherencia a las regulaciones, los discursos y las prácticas.
- d) Un proceso participativo que persigue la representación de todos los grupos o actores presentes en la dinámica de la institución y que entiende que la participación es responsabilidad y compromiso.
- e) El proceso de articulación de los objetivos estratégicos de las prescripciones macro con las prácticas y los procesos reales de la institución.

En este trabajo, al describir y analizar los procesos que tienen lugar en la escuela, cuando las prescripciones se constituyen en construcciones/concreciones curriculares, o sea cuando toman forma de procesos de decisión y gestión curricular institucional, de prácticas institucionales y pedagógicas, de mecanismos de monitoreo y evaluación institucional, permite conocer estos procesos de construcción institucional. Así, consideramos que los procesos compartidos de acuerdos y tomas de decisiones son la herramienta esencial de la gestión en la medida en que permite que las prácticas pedagógicas sean el resultado de una acción deliberada y conscientemente planificada por los actores institucionales, en el marco de las líneas políticas nacionales y provinciales.

Análisis de Datos:

Nuestro trabajo de descripción pretende identificar *cómo* los miembros del equipo de conducción definen y explican estos proceso de transposición curricular en el ámbito institucional, qué *procesos de producción y de reproducción* tiene lugar para que prescripciones y normativas se convierten en prácticas y regulaciones institucionales. Señalando lo que estos requieren de los ámbitos macro y lo que critican a los modos de vinculación entre equipos de dirección de nivel y equipos técnicos – instituciones escolares



Para esta instancia de investigación seleccionamos entrevistas realizadas a los equipos de conducción de instituciones escolares de la provincia de Catamarca. En esta indagación se entrevistó a directores, vice-directores y coordinadores, en tanto integrantes del equipo de conducción y situados en espacio intermedio y de articulación entre los equipos de conducción de nivel/ los equipos técnicos y los docentes. En la selección de la muestra los criterios fueron:

- Regionalización: escuelas de las zonas oeste, centro y este,
- Niveles educativos: de nivel EGB y Polimodal, escuelas cabeceras y escuelas vinculantes.
- Tipo de gestión: escuelas públicas y escuelas publicas de gestión privada

Agrupamos las respuestas según 3 categorías claves:

1. *cómo* es el proceso de transposición curricular en espacio micro-político institucional.
2. *qué* cuestiones se critican de los procesos de transposición curricular de los niveles de conducción y equipos técnicos por afectar a las construcciones curriculares en las instituciones educativas y en las mismas prácticas pedagógicas que allí tiene lugar.
3. *qué* se requiere de estas instancias anteriores, por considerarse necesario para que las construcciones curriculares institucionales sean efectivamente propuestas de trabajo

El análisis de los datos se realizó por repertorios interpretativos. Los pasos seguidos fueron:

- a- Codificación preliminar: selección de fragmentos de las entrevistas donde los consultados referían a los modos de trabajo en la institución.
- b- Identificación de repertorios: búsqueda de regularidades en desarrollos explicativos sobre estos modos de resolución ensayados por los equipos de dirección para trabajar en el ámbito institucional. Identificación de críticas y de demandas a los equipos de conducción de nivel y equipos técnicos macro políticos

Los Procesos transposicionales de construcción curricular en las instituciones educativas:

Según las entrevistas podemos destacar que los procesos de construcción curricular en las instituciones siguen estrategias distintas, según quién es el responsable la gestión de lo curricular. Así encontramos tres procesos distintos

- Trabajo en equipo con los recursos humanos propios de la institución apoyándose en una especialista. El responsable de la gestionar los procesos de construcción curricular



es la asesora pedagógica como especialista que habilita los espacios para el trabajo en acuerdos entre todos los agentes institucionales. Este modo de trabajo está presente sobre todo en las instituciones de nivel polimodal, donde existe esta figura de asesora.

E 1: "...eso si tengo que decir que trabajamos muy bien con la asesoría pedagógica que esta en el colegio, que para nosotros los técnicos, es una herramienta que funciona a la par, porque bueno todo el plantel que yo tengo de docentes, que se desempeña frente a los alumnos, eh, son técnicos, son ingenieros, técnicos agropecuarios, médicos veterinarios, entonces la parte de asesoramiento la cubrimos con una asesora pedagógica, la cual nos baja todos los lineamientos PEI, PCI, todo los demás ¿no? ..."

E 2: "... bueno, es lo que ud. estuvo viendo con la asesora pedagógica, ha visto el trabajo que esta plasmado y es fruto de jornadas, charlas, en encuentros que hacemos en forma periódica, en proyectos institucionales, en proyectos por departamentos, hacemos un seguimiento de eso, un monitoreo, los proyectos que nos parecen viables, que dieron buenos resultados como el de lecto-escritura del año pasado estamos replicando, vamos a considerarlo de nuevo porque nos dio buenos resultados."

E4: "... (PCI) Para su realización nos dieron más o menos algunas orientaciones, unas capacitaciones con el equipo técnico. Nosotros en base al diagnostico y con apoyo de la asesora pedagógica hemos logrado hacerlo... Estamos trabajando con competencias, la asesora pedagógica da las orientaciones porque sabe mucho y se prepara para ello. Además aquí trabajamos por departamento, se trabaja bastante bien, los docentes y nosotros también hacemos capacitaciones fuera de las obligatorias, y todo ello redundo en nuevos aportes, en proyecto" "... El proyecto (propuesta trabajada con técnicos del nivel polimodal) estuvo bien, pero después no hubo acompañamiento ni monitoreo, no hay buenas resoluciones después para el aula y para evaluar el trabajo. al igual que con el proyecto de articulación, no se avisaba con tiempo y a veces a última hora se citaba a los docentes para un sábado y bueno así no funciona, nadie puede trabajar así, después se distancia y no vuelven y nadie sabe más..."

- Trabajo en equipo con los recursos humanos propios de la institución. Es el equipo de conducción quién define líneas de trabajo que se proponen a los docentes. Es un modo más común en las instituciones de gestión privada.

E7: "A partir del Diseño Curricular Provincial elaboramos un propio proyecto adaptado a la realidad institucional, teniendo en cuenta el contexto y respondiendo a las preguntas de ¿Por qué enseñamos? ¿Para qué y qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cómo evaluar? ¿Cuándo enseñar? Priorizamos posibilitar que los docentes realicen sus propias adecuaciones curriculares..."

E9: "...La dirección organizó talleres para tal fin. Estamos por crear un Ateneo de Capacitación en Servicio (o un Foro) sobre el tema del currículum basado en competencias entre los docentes de la institución, siempre preparándonos con la idea de ser Escuela Técnica".

E10: "Nosotros, todo el equipo de conducción, entregamos apuntes a los docentes para capacitarlos sobre "competencias y capacidades" y ejemplos de cómo organizar su Proyecto Áulico/Bloques (todo se remite a cambio de palabras). Posibilitar que los docentes realicen sus propias planificaciones teniendo en cuenta el grupo humano que debe educar cada año sin salir de lo establecido en las prescripciones provinciales.

E11: "Se trató de hacer un equilibrio en el sentido de que el PCI fue creado teniendo en cuenta las orientaciones emanadas desde el nivel nacional y jurisdiccional y la participación de los docentes..."

- Recurrir al acompañamiento y mediación de la supervisora, a partir de esta intervención se propone y organiza el trabajo en la institución. La supervisora como representante del nivel de conducción indica y revisa las decisiones asumidas. Esta forma de trabajar está presente por sobre todo en las escuelas de EGB, y no así en las de polimodal; son los directivos los que valoran la presencia de la supervisora como alguien que los acompaña y asesora.



E5: "... nosotros tenemos el asesoramiento de la supervisora, que es muy diligente. Cualquier cosa que surge se canaliza por ella, esta dispuesta a darnos una respuesta. Ella trata de conseguir del equipo técnico, ... y hace la convocatoria para darnos a conocer las directivas y orientaciones... Fue muy buena la implementación de los nodos de supervisión porque facilitan la comunicación y la solución de problemas."

E6: "Nosotros lo que recibimos orientaciones y directivas siempre a través de la supervisión desde 2004, tenemos una supervisora en la zona ella es quien más nos asesora. El núcleo de supervisión es una fortaleza y un nexo, no sólo con la subsecretaría sino con todas las instancias y oficinas pedagógicas y todos los otros tramites que se nos requieren desde los entes de la provincia..."

E12: "Orientaciones a nivel pedagógico por la supervisora... No he recibido visitas de técnicos."

Los directivos entrevistados destacan la necesidad de recurrir a los equipos técnicos de Nivel para solicitar orientaciones, y que esto es una iniciativa de los equipos de conducción. En sus palabras, ellos sienten desamparo y abandono, ya sea por las distancias (equipos técnicos se radican en capital) o por la falta de especificaciones políticas para escuelas con características distintas: escuelas técnicas, escuelas rurales.

E3: "... Es muy duro por ejemplo así como esto, los asesoramientos, cuando se ha implementado el trayecto técnico profesional hace cuatro años en salud y ambiente se esperaba ansiosamente, se nombra a la coordinadora de dicho trayecto y jamás ha recibido un asesoramiento técnico o un acompañamiento..."

E5: "... El tema es que a nosotros se nos envía la documentación y luego cada uno interpreta a su modo. No es lo mismo que los equipos técnicos se trasladen para acá y se debata y lleguemos a conclusiones. El tema es la distancia..."

Qué se critica y qué se requiere

Los entrevistados requieren de los niveles macro-políticos:

Demandas	Vivencias ante su falta
- Acompañamiento al trabajo que se propone desde la institución - Trabajo con los docentes	Desilusión. Desorientación. Desmotivación No hay ganas de seguir trabajando
E4: "... En estas lentitudes y contramarchas el docente no sabe después donde está parado, se desilusiona porque envía sus propuestas o innovaciones y no se le contesta, nadie le hace una devolución, no tiene ganas de seguir porque nadie lo motiva. A veces presentan una propuesta y recién después de un año esta evaluación."	
E3: "... Así como esto los asesoramientos, cuando se ha implementado el trayecto técnico profesional hace cuatro años en salud y ambiente se esperaba ansiosamente, se nombra a la coordinadora de dicho trayecto y jamás ha recibido un asesoramiento técnico o un acompañamiento y hemos tenido que ser nosotros, bajar del interior, venir, costearnos, eh a pedir, como de rodillas a que nos ubiquen, nos asesoren, que el interior existe, eso también es otra realidad concreta en que políticamente se crean cosas y que dios te ayude, lamentablemente es así."	
E5: Si bien nos dicen que cuando los necesitamos ellos vienen, pero después nos se da. También sería bueno tener un equipo técnico acá con nosotros, junto con la supervisora. En el informe final hay unos ítems y siempre pedimos que cuando inicie el año académico tengamos ese equipo de asesoramiento. Estamos mirando las planificaciones áulicas de los docentes, porque hemos detectado que los docentes trabajan copiando la revista de EGB. Lo que nos preocupa es la transposición didáctica, y que no haya consulta a los diseños curriculares. Hoy son escasos los diseños porque se los presta y algunos se extraviaron.	
E11: "Tratamos de trabajar con diseños y NAP y hemos logrado una buena coordinación en el 1º ciclo, pero a veces pasa que un docente se va y viene uno nuevo y hay que volver a empezar, necesitamos más acompañamiento y tiempo para ir a las aulas y ver a los docentes estar con ellos hacerles sugerencias. La tarea administrativa obstaculiza el acompañamiento pedagógico que el directivo debe hacer."	
- Políticas y orientaciones específicas y acuerdos a los tipos de instituciones	Esfuerzos perdidos en tramitación burocrática



<p>E1: “es que no hay ninguna, digamos, bajada de línea de la superioridad inmediata, que en este caso es de supervisión docente, que es de DEIPRE no hay un abordaje para las escuelas técnicas; nosotros nos manejamos con la misma idiosincrasia de una escuela común o polimodal cuando nosotros tenemos, por ejemplo período de trabajo en el que en Enero y en Febrero, cuando acá todas las escuelas se cierran, nosotros tenemos alternancias con los docentes para cubrir esas guardias que son mínimas de una semana o quince días, no más... Pero vuelvo a decir, diría que son casi, todos esfuerzos institucionales no hay políticas al respecto...”</p>	
<p>- Políticas y orientaciones coherentes - Acciones y trabajo de los equipos políticos y técnicos de conducción para que haya una definición de una propuesta de trabajo para las instituciones</p>	<p>Desorientación Incoherencia Inacción de los niveles macro de conducción del sistema. Desorganización Desarticulación</p>
<p>E2 “...Esperamos que con la nueva ley que ya esta sancionada y que ojalá se ponga en vigencia pronto, porque eso es también la inacción no nos ayuda, estamos hablando mucho del polimodal y ya sabemos que el polimodal ya no existe pero seguimos trabajando en él. Esperamos que en esta nueva ley, que dicho sea de paso, no observamos nada: de cómo Catamarca va a tomar las decisiones, esa es la mayor desorientación que tenemos, esa incertidumbre, ese signo de pregunta porque no sabemos cómo se va a implementar esto, cuál va a ser la currícula, qué asignatura se van a seleccionar, cuándo vamos a comenzar a trabajar sobre eso, cuáles van a ser los primeros pasos... no sabemos nada, absolutamente nada. Es más, se nos entregaron el año pasado eh, los diseños curriculares recién aprobados de polimodal, cuando ya el polimodal no está y menos para implementarlo y claro menos para comenzar a aplicarlo este año. Entonces, estamos trabajando algo que ya no es, es una contradicción, una incoherencia pero bueno, así está la política educativa provincial, lamentablemente, esta así.”</p> <p>E3: “...A mí, me parece un área muy pobre, el área de supervisión en el nivel polimodal deja mucho que desear por qué? Porque sabemos que no están cubiertos todos los lugares de supervisores, sabemos que también hay una gran falta de acompañamiento a los cuerpos directivos, más bien se tornan como, como te puedo decir? como oficinas: donde llegan proyectos, circulares, prontos despachos pero no esa cuestión de que un supervisor se llegue, te acompañe, que se observe una clase, que vea la realidad, esto también creo que es sumatoria de falencia. Los equipos técnicos, se pasan la culpa, no? creo que se pasan la pelotitas, es como que están jugando al ping pong, ahora te toca a vos, ahora vos, no hay una cuestión seria, digamos, se hacen los serios, este, digamos, pero realmente es como que no le preocupan seriamente el estamento educativo, lo que realmente les tendría que preocupar para podíamos tener que tengamos un eficiente educación y todo lo demás... Para mi también fue nefasto, como le escuché a la profesora –directora de la otra escuela, fue nefasto, nosotros fue como empobrecer la educación, retroceder el sistema educativo, no se ha llegado a las bases, se ha faltado el respeto, digamos muchísimo a los docentes, y así como esto no se han respetado también los lugares para las modalidades y bueno lo demás.”</p> <p>E4: “Hay capacitaciones muy lindas y la mayoría de los directivos estamos de acuerdo con los equipos técnicos, con el director del nivel. El profesor ... conoce la realidad ha estado con nosotros antes de ser director pero no hay soluciones para lo que requerimos. Necesitamos ejecutividad en los trámites porque son muy lentos. Hay orientaciones, folletos y materiales pero no hay claridad ni acompañamiento. Yo pienso que la provincia tuvo mucha capacitación muy rica sobre contenidos, pero hubo mucho desorden: fuera de tiempo, apresurada. Nunca fue organizado el tema de las devoluciones de los gastos y entonces en lo mejor del debate teníamos que salir para hacer el tramite de devolución. No se avisa a veces con tiempo y en forma...”</p> <p>E13: “No son suficientes ni claros los objetivos de la política educativa... sentimos incertidumbre, falta de horizonte.”</p>	

Algunas conclusiones para seguir pensando

Cuando analizamos este proceso de transposición curricular en nivel micro toman presencia distintos modos de decisión y trabajo institucional, siguiendo estrategias propias y apostando a la gestión compartida en los marcos institucionales. Si bien, como propuestas pueden ser particulares de cada una de ellas, se repiten, o sea, son regularidades/permanencias instaladas en lo micro-sistémico: trabajo con especialistas pedagógicos, resolución de líneas de trabajo desde el equipo de conducción, el aprovechamientos de los recursos propios, y la recurrencia al supervisor como mediador



entre lo macro y lo micro. Como requerimientos a los niveles de conducción y técnicos se solicita modificar y/o trabajar en modos de discutir/acodar, de gestionar, de acompañar y monitorear al trabajo institucional, escuchando y respetando las autonomías institucionales y las particularidades de las escuelas. O sea que, se demanda reconocimiento y valoración de lo micro, espacios de trabajo flexibles para que las mejores posibilidades que se proponen desde la institución puedan ser; ello requiere de los directores de nivel, de los técnicos y de los responsables de la gestión macropolítica compromiso, trabajo con las instituciones y en las instituciones, reconocimiento de una relación con los otros. Es necesario encontrar vinculaciones entre todos los que constituyen el sistema educativo y la construcción de acciones colectivas, pues es en las condiciones particulares de cada institución, donde políticas, regulaciones y decisiones macro tiene materialidad y positividad, allí se pueden potenciar, adaptar/resignificar, habilitar/obturar, recrear/continuar o no, por el contrario, se burocratizan los modos de trabajo mecánicos y sin sentido pedagógico

Lo que es necesario revertir es el desconocimiento de las particularidades y potencialidades de las instituciones que deviene en regulaciones y políticas muy generales que no permiten líneas de acción y marcos normativos-políticos para que las instituciones se puedan gestionar de manera efectiva:

E1: "... hemos probado que es por el estanco que se hizo desde lo curricular, cuando se ha perdido lo básico, la formación de fundamentos, como teníamos nosotros, eeeh"

E3: "... la política dice esto es lo que se va a hacer, cueste lo que cueste, no le interesa la opinión de la gente que esta trabajando para eso. ¿no?"

E4: "También necesitamos tiempo para trabajar con los docentes en aula. El problema es la cantidad de cuestiones administrativas y trámites que no nos dejan margen para trabajar con los docentes. Necesitamos tener tiempo para ello".

En los reclamos que los equipos de conducción hacen, sostienen que los equipos de conducción y los técnicos no *cuentan* con ellos, con las posibilidades de las instituciones donde estas regulaciones y políticas deben instalarse y concretarse. En este proceso de articulación y redefinición que significa el proceso de transposición curricular en el sistema, lo que los consultados evidencian es desarticulación, desligamiento, una sensación que la visión panorámica de la política macro no enfoca en la institución educativa, no hay articulación entre macro y lo micro porque cada instancia ignora a la otra.

Es el otro en la relación él que no está, el que no quiere estar aquí para aprender, el que no tiene respuesta ante las necesidades que se reclaman; a la vez, que se pone todo el acento en esta ausencia, no se gira para mirar al uno y a lo que ese uno puede hacer-hace-haría para encantar a ese otro y proponerle aprender, provocar a ese otro y proponer salidas que recreen condiciones de potencialidad, potenciarse con el otro y ser fuerza que reclama, que construye condiciones de posibilidad... (LENCINA y YUNI, 2007)

Bibliografía

- TERIGI, (1999), *Curriculum. Itinerario para aprehende un territorio*. Ediciones Santillana, Buenos Aires Argentina.



- VERNA, DIAZ y LENCINA, (2007), Documento de trabajo: "*Propuesta Alternativa para la construcción del PCI*". Catamarca, Argentina.
- VERNA, DÍAZ y LENCINA, (2007), "*Tendencias sobre la comprensión del Currículo en la institución educativa: el PCI*". *Aportes Científicos desde Humanidades 7* ISSN: 1851-4464, Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Catamarca.
- YUNI y LENCINA, (2007), "*Las problemáticas de la formación docente, desde la voces de los profesores del Nivel Superior*". Jornadas de Formación Docente, Dpto. Filosofía y Ciencias Educación, Facultad Humanidades, UNCa.
- ZACCAGNINI, "*Reformas educativas: espejismos de innovación*" OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Entrevistados

E1: Coordinador técnico, escuela pública de nivel polimodal- Zona Este- Ingeniero, con 18 años de antigüedad docente y 4 en equipo de conducción.

E2: Directora, escuela de nivel polimodal- Zona Este- Profesora en Psicología, con 14 años de antigüedad docente en esta escuela.

E3: Vicedirector, escuela pública de nivel polimodal – Zona Este- Profesor, con 20 años de antigüedad docente en escuelas del interior de la provincia y 14 años en esta institución escolar.

E4: Directora, escuela pública de nivel polimodal- Zona Oeste- Profesora en Geografía, con 13 años de antigüedad en equipo de conducción (vicedirectora-directora) y 2 años como directora.

E5: Directora, escuela pública cabecera de nivel EGB –Zona Oeste- Profesora para la enseñanza Primaria, con una antigüedad de 10 años en el equipo de conducción y 6 años como directora.

E6: Directora, escuela pública de nivel EGB –Zona Oeste- Profesora para la enseñanza Primaria, con una antigüedad de 24 años en el equipo de conducción (secretaria-vicedirectora-directora) y 5 años como directora.

E7: Directora, escuela pública de gestión privada de nivel EGB –Zona Centro- Profesora para la enseñanza Primaria, con una antigüedad de 3 años en el equipo de conducción.

E8: Directora, escuela pública de gestión privada de nivel Inicial –Zona Centro- Profesora para Nivel Inicial, con una antigüedad de 4 años en el equipo de conducción.

E9: Directora, escuela pública de nivel polimodal, ex-escuela técnica- Zona Centro- Licenciada, 5 años de antigüedad en el cargo de directora.

E10: Directora, escuela pública de nivel polimodal- Zona Centro- profesora, 13 años de antigüedad en el cargo de directora.

E11: Directora, escuela pública de gestión privada de nivel EGB –Zona Centro- Profesora para la enseñanza Primaria.

E12: Directora, escuela pública cabecera de nivel EGB –Zona Centro - Profesora para la enseñanza Primaria antigüedad de 7 años en cargo de directora.

E13: Directora, escuela pública de nivel EGB, sistema municipal –Zona Centro - Profesora para la enseñanza Primaria.