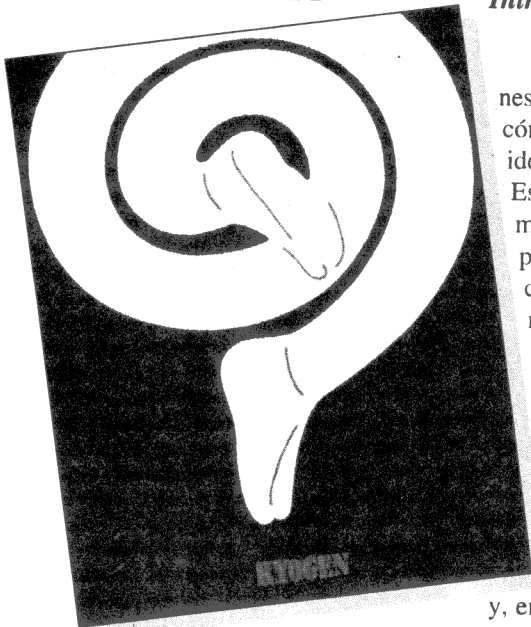


# CURRICULUM, FORMACION DOCENTE Y CONSTRUCCION SOCIAL DEL MAGISTERIO

*La producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas.\*\**

DANIEL SUÁREZ



\*Lic. en Ciencias de la Educación y doctorando (UBA). Becario UBA en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y JTP Regular de la Cátedra Educación II en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Director: Ovide Menin.

## Introducción

Este artículo muestra algunos resultados y conclusiones de una investigación en curso<sup>3</sup> orientada a comprender cómo el currículum está involucrado en la construcción de identidades colectivas y de representaciones sociales. Específicamente, pretende iniciar un análisis de los modos en que algunos procesos, prácticas y dispositivos pedagógicos activados mediante el currículum-en-acción de la educación inicial de maestros están activamente comprometidos en la constitución de un sujeto social específico: el magisterio. Por otra parte, trata de dar cuenta de cómo en ese escenario curricular se generan, transmiten, alteran y contestan diversos significados acerca de la «teoría» y las «prácticas pedagógicas». Esto último bajo el supuesto de que los sentidos atribuidos y puestos en juego por estas nociones tendrán incidencia en el proceso de configuración subjetiva del magisterio como grupo social y, en consecuencia, sobre las formas en que los maestros se representan a sí mismos, a la escuela y a las prácticas y relaciones que tienen lugar en ella<sup>4</sup>.

Como puede apreciarse, esta indagación excede el

\*\* Este artículo es una versión corregida y ampliada de un trabajo presentado en la 18ª Reunión Anual del ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação do Brasil) «Poder, política y educação», realizada entre los días 17 y 21 de setiembre de 1995 en la ciudad de Caxambú (MG) - Brasil.

proyecto de estudiar tanto los procesos de transmisión sistemática de ciertos contenidos cognoscitivos, disciplinarios y pedagógicos, como el entrenamiento metodológico y práctico de ciertas habilidades y destrezas tendientes a calificar técnicamente a un conjunto de personas para el desempeño de un tipo específico de trabajo o profesión. No tiene por objeto, tampoco, explicar la relativa eficacia o el variable impacto sobre la práctica escolar de los conocimientos y recursos didácticos y técnicos previstos, sancionados y distribuidos por los planes de estudio y programas. Se dirige, más bien, a generar preguntas e hipótesis y, a través de ellas, a avanzar en el análisis de los primeros pasos del proceso de integración de los aspirantes a ser maestros en el conjunto más o menos articulado de discursos, normas, reglas y prácticas sociales y pedagógicas de la escuela.

En realidad, tiene el propósito de comprender cómo en el espacio social y cultural organizado y regulado por la acción del curriculum formativo confluyen, colisionan o se negocian diversas representaciones acerca de lo que es ser docente, cuáles son o deberían ser sus *prácticas pedagógicas razonables y legítimas* e, inclusive, sobre cuál es el sentido mismo de la teoría pedagógica. Por ende, tiende a considerar a este proceso de socialización<sup>5</sup> más como una construcción social que como una modalidad prescrita de capacitación técnica (como lo hacen los enfoques tecnicistas) o de simple imposición ideológica (tal como es presentado en las perspectivas reproductivistas).

### ***Curriculum-en-acción y dimensiones formativas***

Para dar cuenta de estas hipótesis generales, resulta necesario plantear en primera instancia algunos enunciados teóricos que permitan definir conceptualmente lo que en el contexto de este trabajo se entiende por *curriculum* y, en especial, por *curriculum-en-acción*. Fundamentalmente en lo que concierne a las potencialidades analíticas de estas nociones para estudiar los procesos institucionalizados de formación del magisterio.

A propósito de esta cuestión, cabe señalar que existe un acuerdo generalizado acerca de la crisis que, hace ya algunos años, viene atravesando el campo de estudios sobre el curriculum<sup>6</sup>. Todos los autores que se ocupan del tema, más allá de su procedencia teórica y empleando distintos términos, coinciden en señalar la vaguedad conceptual y metodológica que éste adolece. Sin embargo, los posicionamientos y las argumentaciones acerca de los motivos de esta debilidad no son homogéneos. Algunos la refieren justamente al intento de otorgarle valor analítico al concepto de curriculum. Es más, un sector importante de este grupo tiende a asociar la crisis misma del campo a los vicios teorizantes y sociologizantes de los que quieren convertir al curriculum en un categoría de análisis: si el curriculum es «el conjunto de experiencias de aprendizaje que se dan en situaciones educativas formalizadas», o en otras palabras «todo lo que sucede en la escuela», termina siendo un concepto tan general, pretende abarcar tanto, que no puede explicar nada, ni siquiera puede dar pistas para

comprender algo de lo que sucede -concluirán. Consecuentemente, optan por una visión normativa e instrumental, y remiten la noción casi exclusivamente a los planes y programas de estudio.

En el otro polo de la polémica, se ubican los autores que adjudican la crisis a la confusión que genera la escasa distinción que usualmente se establece entre dos esferas diferenciadas: el campo constituido por los estudios e investigaciones acerca del curriculum y el campo de la intervención curricular, de las prácticas de concepción, planificación y ejecución de la enseñanza. A pesar de que trabajan sobre los mismos procesos -argumentarán-, construyen objetos diferentes: uno científico y otro tecnológico; uno orientado hacia la explicación y comprensión de los hechos, hacia la construcción de conocimiento, y otro dirigido a la búsqueda de eficacia política y técnica, de ciertos resultados prácticos. Por ende -terminarán diciendo-, requieren de aparatos metodológicos y categorías de trabajo distintos y suponen intereses, objetivos y prácticas estructurados mediante lógicas diversas.

Desde esta perspectiva, la identificación, la descripción y el análisis de las *dimensiones formativas*<sup>7</sup> implicadas en la formulación y puesta en acto del curriculum ofrecen una excelente vía de entrada para comprender cómo los procesos de generación y distribución social de conocimientos, valores y significados culturales y de constitución de la subjetividad se llevan a cabo en contextos educativos histórica e institucionalmente situados. Sobre todo, porque esta referencia analítica y descriptiva permite articular perspectivas de distinto orden (macroestructurales, culturalistas, microsociales, hermeneúticas) y, a partir de allí, introducir variables y categorías más dinámicas que las utilizadas por los enfoques tradicionales y tecnicistas<sup>8</sup>. Pero tratar de comprender cómo se vincula un dispositivo pedagógico tan potente como el curriculum con los procesos sociales y culturales implicados en la formación de la identidad demanda traer para el campo de los estudios pedagógicos algunos aportes significativos de la teoría social. Y además, comprometerse a integrarlos conceptualmente mediante la construcción de un objeto de estudio complejo<sup>9</sup>.

La explicitación y la descripción de las dimensiones formativas activadas por el curriculum de la formación inicial del magisterio resulta entonces un camino fértil, en la medida en que -como se intentará mostrar enseguida- pone de manifiesto y logra aprehender la confluencia y el conflicto de sentidos contradictorios en el mismo espacio social, cultural e institucional. Esos significados sociales (fragmentos culturales, nociones, valores, representaciones sociales) y los mandatos legitimadores y normativos para la socialización de maestros que contribuyen a delinear, remitirán a su vez a prácticas de producción simbólica localizadas diferencialmente dentro de las divisiones sociales y técnicas del trabajo escolar<sup>10</sup> y, por ende, llevadas a cabo por distintos actores.

### **Curriculum y mandato oficial**

En primera instancia, va a permitir visualizar cómo

actúa el *curriculum prescripto*<sup>11</sup>, plasmado textualmente en planes de estudio, circulares y otros documentos normativos generados y emanados del aparato de estado, en la configuración subjetiva del magisterio como grupo social y ocupacional.

Más allá del momento histórico y de las condiciones sociales y políticas de origen, las propuestas y los diseños curriculares para la formación de maestros contienen explícita o implícitamente una serie de conocimientos y valores que fueron seleccionados *arbitrariamente* de un conjunto mucho más amplio de posibilidades. Esa selección arbitraria responde, a grandes rasgos y aún con contradicciones, a intereses políticos y proyectos culturales de ciertos grupos sociales; y puede ser realizada sólo en virtud de determinadas relaciones de poder favorables. No obstante lo cual, ese recorte de saberes y fragmentos culturales pretenden ser presentados ante la sociedad y, en particular, ante los miembros de la comunidad educativa, como universalmente válidos y legítimos, o bien como el resultado del consenso.

Esas iniciativas, entonces, pueden ser entendidas en términos genéricos como una *política pública*<sup>12</sup> y, específicamente, como parte y estrategia de una *política de legitimación y oficialización de ciertos contenidos culturales*<sup>13</sup>. Y como están orientadas a capacitar y a disciplinar a los futuros maestros dentro de ciertos patrones de significación y principios normativos que, por un lado, les confieren notas particulares a su función social y pedagógica y, por otro, fijan su posición dentro del campo educativo-escolar, pueden ser también comprendidas como una *política de la subjetividad y de la identidad*<sup>14</sup>.

Todo este proceso de determinación del *curriculum* oficial, por otra parte, se lleva a cabo con arreglo a un determinado *discurso pedagógico doblemente legitimado*. En efecto, este discurso y el mandato socializador que éste supone adquieren legitimidad no sólo por la autoridad estatal que los produce y de la cual emanan; sino también en virtud de estar estructurados en base a un registro supuestamente científico y mediante estrategias técnicas pretendidamente neutrales y asépticas que ocultan las relaciones de poder asimétricas que están en el corazón mismo de su génesis. Su incidencia sobre el *curriculum-en-acción* será, sin embargo, variable y relativa a su vigencia social, sobre todo al grado de consenso que puedan concitar las interpelaciones estatales en el conjunto de la sociedad y al nivel de adhesión que puedan reunir esas propuestas científico-pedagógicas en la comunidad escolar.

De todas formas, cabe retener que el *curriculum-en-acción* traduce y dramatiza una serie de mensajes sociales y culturales oficializados, que suponen una estrategia de validación y legitimación de ciertos contenidos y fragmentos culturales, y simultáneamente la desacreditación de otros. La fuerza constitutiva del *curriculum* se apoya, aunque no exclusivamente, en un mecanismo de normalización del discurso pedagógico que, en su funcionamiento y en sus efectos, es simultáneamente destructiva y creativa. Creativa, porque en la determinación y descripción de lo que es normal, viable y legítimo se empeña en marcar los

límites, designar y prescribir lo que es posible pensar y hacer en la escuela, es decir, porque se orienta hacia la generación, difusión y aceptación generalizada de un siempre renovado sentido común pedagógico. Y además porque clasifica jerárquicamente sus contenidos según una lógica y unos criterios específicos que permiten visualizar, ordenar y distinguir saberes en un gradiente de mayor a menor subordinación; y porque dispone estrategias de control para asegurar la selección y su posterior ordenación en el *curriculum*<sup>15</sup>. Destructiva, porque esa delimitación y esa afirmación traen implícitas la exclusión de ciertos patrones culturales, axiológicos y de conducta social «desviados» de la norma, así como la negación o la descalificación de las identidades y significados potencialmente construibles a partir de ellos. El discurso y el saber corporificados en el *curriculum* pretenden trazar los márgenes del mundo significativo en donde cobran existencia, se relacionan y se conducen los sujetos, y al mismo tiempo intentan borrar o marginar otros mundos, otros significados y otros sujetos posibles.

Los dispositivos pedagógicos puestos en juego por esta dimensión del *curriculum* funcionan, entonces, como la correa de transmisión que intenta llevar a un ámbito microsocial particular un mandato socializador específico definido en integraciones sociales mayores y que, en el mismo movimiento, desdibuja sus relaciones con el poder. A partir de su análisis podrá percibirse cómo el *curriculum* de la formación docente se engarza con una estrategia cultural de mayor alcance. Por eso, la codificación del discurso pedagógico en la que está envuelto el *curriculum* dista de ser un proceso aséptico, neutral e ingenuo respecto de ciertos intereses y proyectos políticos orientados a organizar socialmente la escolarización, su dinámica y las posiciones y relaciones de sus actores.

Pero la fuerza efectiva del *curriculum* oficial no es monolítica, ni el sentido de su mandato unívoco. Las relaciones sociales de poder y las luchas que le dieron origen lo cargan de fisuras y de contradicciones que, según la correlación de fuerzas presentes en el momento de su implementación, pueden emerger y diluir su impacto sobre las prácticas formativas.

### Los actores del *curriculum*

Por otro lado, el concepto *curriculum-en-acción* también va a otorgar un relativo poder y cierta autonomía a los actores del *curriculum* (en este caso a los aspirantes a ser maestros y a los docentes del profesorado) para alterar o resistir los mensajes y las determinaciones inscriptos en el mandato socializador oficial. Sólo a partir de esta constatación, es posible pensar a los procesos de constitución de identidades y de producción y reproducción de significados sociales implicados en la acción del *curriculum* como una construcción social, y no sólo como una imposición ideológica más o menos efectiva.

El espacio social y cultural delimitado por el *curriculum* involucra siempre la apropiación activa, la mediación, y compromete necesariamente la capacidad interpretativa y creativa de los individuos como uno de los momentos clave

de la construcción de la identidad colectiva y de la definición del significado legítimo. Los actores del currículum oponen en todo los casos lecturas diferenciales del mensaje oficial, fundadas en sus propias formas culturales de autoconstrucción<sup>16</sup>, generadas en experiencias vividas en otros contextos. Estas lecturas divergentes están cargadas de sentidos que algunas veces alteran y resisten, y otras confluyen y refuerzan, la interpelación del currículum prescripto. Las experiencias de la vida grupal (étnica, de clase, de género, generacional, etc.), las reminiscencias de ciertos aspectos de la propia biografía (fundamentalmente, aquellas vinculadas con la propia experiencia escolar, pero no de manera exclusiva), fragmentos de la memoria social e histórica (sobre todo, aquellos relacionados con la lucha política y gremial) y ciertos contenidos culturales corporizados en prácticas sociales, son elementos que juegan un papel relevante en la representación y en la actuación del currículum y, a través de ello, en la reformulación o el refuerzo del mandato socializador oficial.

Por eso, en su acción, el currículum es también un escenario de producción simbólica relativamente abierto, *indeterminado*. Consecuentemente, los contenidos, las nociones, las identidades y subjetividades que pretenden ser presentados por el currículum prescripto como ya para siempre dados, universalmente válidos, inmodificables, pueden ser resignificados, rearticulados, subvertidos, descartados y confrontados. Y es justamente allí donde aparece el relativo poder, la relativa capacidad de los actores para intervenir y alterar significados construidos y naturalizados, inclusive por un discurso científico; y para actuar sobre la interpelación curricular que los constituye al asignarles un lugar específico en las múltiples divisiones técnicas y sociales del trabajo escolar. Es a través de fragmentos discursivos producidos e incorporados en otras experiencias vividas, en otros escenarios culturales, en otras prácticas sociales, que los actores del currículum pueden contar otras historias, intentar alternativas, llevar otros mundos (como el de la escuela) al mundo de las instituciones formadoras.

Negar esta posibilidad de intervención productiva de los actores significaría, por otro lado, caer en las visiones cosificantes y simplistas de la *teoría de la imposición*. Si bien no es posible postular la soberanía de los sujetos por fuera de las determinaciones del discurso social, tampoco lo es decretar su sujeción absoluta. Esta tensión entre determinación y libertad (por cierto, ya clásica en los debates de la teoría social) es la que permite comprender los modos en que un tipo particular de sujetos (los maestros) llegan a ser lo que son, a hablar, juzgar y actuar en términos de cierto discurso pedagógico y, en algunas ocasiones, a transformar algunos de sus contenidos y pautas normativas. La fuerza normalizadora del currículum oficial nunca se dicta e imprime impune y directamente sobre los sujetos interpelados. Para usar otra metáfora: el currículum puede ser asimilado al libreto de una obra teatral que, para comunicar su mensaje, delimita y describe el escenario y hace interactuar en él a los distintos personajes que representarán los actores; si estos últimos en sus interpretaciones

varían drásticamente sus papeles, se tratará de otra obra; pero sin su actuación (lo que implica necesariamente creación), la obra será tan sólo letra muerta.

Por todos estos motivos, cuando se piensa el currículum-en-acción es preciso dar cuenta de las dimensiones y estrategias que median (y acaso transforman) el mandato curricular oficial y de la participación efectiva de los actores sociales en su resignificación y rearticulación. Se trata entonces de hacer entrar la mirada a los escenarios institucionales de formación de maestros para ver cómo el currículum es *actuado, representado y vivido*, y no solamente para identificar, examinar y denunciar los contenidos ideológicos que se ocultan para garantizar la naturalización de determinado discurso pedagógico. Describir y comprender la acción productiva de los actores del currículum permitirá aprehender la historicidad y la contingencia de los significados e identidades que intentan ser fijados como universalmente válidos y legítimos y, a la vez, visualizar la posibilidad de su reformulación.

A su vez, comprender cómo estas dimensiones formativas se articulan en la acción del currículum posibilita destacar su carácter *doblemente productivo*<sup>17</sup>. El currículum-en-acción no sólo está constituido por el conjunto de conocimientos, valores y prescripciones corporificados en planes y programas, sino que también refiere a unas prácticas, a un hacer, a una interacción entre personas. En ese sentido, puede ser entendido también como una relación y una práctica social<sup>18</sup>. En primer lugar, porque los conocimientos y valores que aparecen como «consensuados» y fijos en los documentos que componen el currículum oficial fueron producidos mediante las relaciones de poder asimétricas que supone todo proceso de *tradición selectiva*<sup>19</sup>. Pero fundamentalmente porque los procesos de producción de significados y de identidades involucrados en el despliegue del currículum se realizan mediante una relación entre personas, una relación que, por otro lado, no es ajena a una suerte de «microfísica de poder». Es una relación que está mediada por un conjunto de dispositivos pedagógicos muy específicos que, en su funcionamiento, delimitan posiciones de poder y de saber, también diferenciadas y asimétricas, dentro del espacio mismo de la implementación curricular. Por eso, el carácter productivo del currículum debe ser visto, simultáneamente, como un hacer algo a las «cosas» (conocimientos y valores cristalizados en planes) y a las personas (los actores del currículum). En otras palabras: «el currículum es aquello nosotros, profesores y estudiantes, hacemos con las cosas, pero es también aquello que las cosas que hacemos hacen con nosotros»<sup>20</sup>.

### ***Formación de maestros y representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas***

Todas las afirmaciones realizadas hasta aquí están orientadas a despejar la ilusión de pensar al currículum formativo de maestros como una mera y aséptica operación mediadora y técnica, dirigida a calificar a los maestros en las competencias instrumentales requeridas para el desem-

peño eficiente del trabajo escolar, o a inculcarles desde el inicio y sin discontinuidad ciertos contenidos ideológicos concebidos maquiuélicamente a sus espaldas. Más bien, la perspectiva que las engloba aporta elementos para concebirlo como el conjunto de procesos y prácticas sociales y pedagógicos orientados a lograr la progresiva incorporación de personas a una estructura normativa que especifica, orienta y regula la visión, los juicios y los comportamientos de los sujetos-miembros de una comunidad discursiva dada (las prácticas y el discurso pedagógicos); que los sitúa en el campo en cuestión (el pedagógico-escolar); que proclama y delimita sus competencias (tanto técnicas como personales); y que les otorga identidad personal y colectiva (les dice quiénes son).

No obstante, en el escenario curricular para la formación de maestros coexisten en permanente tensión y conflicto sentidos y mandatos socializadores divergentes que, tal como se han presentado históricamente, remiten a esferas de prácticas y de discursos pedagógicos social y técnicamente diferenciadas: el campo de la *determinación curricular*, cuyo producto más relevante es el curriculum oficial, y el *campo de la implementación curricular*, en donde entra a jugar decisivamente la acción significativa de los actores del curriculum<sup>21</sup>. En este contexto complejo y contradictorio, los significados resultantes que se atribuyan a la «teoría» y a las «prácticas pedagógicas» tendrán una incidencia decisiva en la configuración de sujetos habilitados socialmente para llevar adelante prácticas de enseñanza institucionalizadas: connotarán la percepción, la evaluación y las acciones que éstos realicen sobre sí y sobre los otros (los alumnos-niños, los directivos, los especialistas, los padres, la comunidad), sobre su lugar en la escuela, sobre las prácticas de enseñanza que deberán desempeñar, sobre las conductas que deberán esperar de los alumnos y de sus colegas. Es a través de las representaciones finalmente construidas en torno a estas nociones -entre otras- que el curriculum-en-acción colabora en la construcción social de la identidad del magisterio.

### La «práctica» como campo de aplicación de la «teoría»

Los planes de estudio para la formación del magisterio, como producto de las disputas que se dan en el proceso de su determinación, contienen en su redacción significados divergentes sobre distintos aspectos de lo que se espera que los maestros hagan en la escuela. Sin embargo, la estructuración, organización y jerarquización de sus componentes y contenidos permiten entrever con cierta claridad cómo se han cristalizado los sentidos referidos a la teoría pedagógica, a las prácticas docentes y a su relación. En efecto, en tanto estrategia particular de un programa político-cultural que tiene entre sus objetivos la tentativa de plasmar y legitimar una determinada visión de la escolaridad, el curriculum oficial para la formación de maestros tiende a incorporar a los aspirantes al magisterio dentro de un determinado universo discursivo en donde se presentan como válidas y legítimas ciertas nociones generales acerca de lo que son las «teorías» y las «prácticas pedagógicas». Los modos en que estas nociones se presentan a los futuros

maestros, por otra parte, darán pistas sobre el lugar que se les asigna *oficialmente* en la división social y técnica del trabajo escolar y, en consecuencia, en la posibilidad de controlar autónomamente sus prácticas escolares.

Por lo general (al menos en Argentina), la definición histórica de los planes de estudio para la formación de grado han seguido lo que se ha denominado *modelo deductivo*<sup>22</sup>. Es decir, adoptan una modalidad de estructuración secuencial de experiencias de aprendizaje que entiende a la práctica educativa como campo y momento de aplicación de la teoría pedagógica. De esta forma, «la teoría», validada por «la ciencia» y legitimada socialmente por el curriculum oficial, adquiere un nítido sesgo normativo, prescriptivo y anticipatorio de la acción a desplegarse. Pero, además, las recomendaciones metodológicas que surgen unívoca y necesariamente de ella tienden a cristalizarse como criterios de normalización: no existe la posibilidad de «desvíos» más allá de los alcances demarcados por su lógica deductiva y, en consecuencia, la alteraciones toleradas quedan reducidas a meras variaciones ideosincráticas del mandato legítimo.

Específicamente, este modelo presenta a las «prácticas de ensayo» y a la «residencia docente» como los dispositivos pedagógicos adecuados para manifestar, experimentar y verificar «en la acción escolar» concreta la apropiación o, mejor, la internalización de los saberes teóricos, metodológicos y técnicos realizada mediante los estudios de grado. Por eso, los distintos planes de estudio que se han sucedido desde la creación de las Escuelas Normales, inclusive aquellos que dieron lugar al traspaso de la formación del magisterio del nivel medio al superior del sistema educativo, han distinguido en todos los casos tres instancias formativas, que se organizan curricularmente de acuerdo a una secuencia que supone que el aprendizaje de los «fundamentos científicos» y normativos de la educación y de las bases de los contenidos disciplinarios integrados al curriculum escolar son la garantía de una futura práctica docente adecuada y eficaz. El trayecto formativo sería: de la teoría a la práctica, pasando por el tratamiento del conocimiento acumulado y sistematizado y su transformación en saber escolar (o «contenidos de enseñanza») por las metodologías didácticas y por las técnicas de planificación.

En esta primera instancia formativa, pueden identificarse un número variable de «asignaturas teóricas», que se dictan en los primeros años de la carrera y que permiten otra diferenciación interna entre las materias comúnmente denominadas «pedagógicas» (Pedagogía, Teoría de la Educación, Filosofía de la Educación, Psicología Educativa, etc.) y las llamadas «de la especialidad» (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, etc.). Estas materias tienen por objeto, en el primer caso, introducir a los futuros maestros en el conocimiento de los aportes más significativos de la «ciencia pedagógica» o de las «ciencias de la educación» y, a partir de allí, en el manejo de ciertas nociones generales acerca de lo que es (o debería ser) el «hecho educativo» y sus actores (el maestro, el niño, los directivos). Las materias de la especialidad, por su parte, se orientan a ofrecer a los estudiantes del magisterio un

conocimiento básico de algunos elementos centrales de las disciplinas que ocupan un lugar en el currículum escolar, para que puedan adaptarlos, después de su tratamiento didáctico, como los «contenidos de enseñanza» a transmitir en sus futuras prácticas escolares. En esta instancia formativa, aunque siempre después del dictado de las asignaturas teóricas (generalmente en el segundo año de estudios), los planes también presentan las «asignaturas metodológicas» (Planificación, Conducción y Evaluación de la Enseñanza, Didáctica de la Matemática, Didáctica de la Lengua, Didáctica de la Ciencia, Taller Didáctico, etc.). Este conjunto de materias tienen el objetivo de dotar a los futuros maestros de los saberes instrumentales que les permitirán, por un lado, delinear su intervención en el aula de acuerdo a una serie de criterios técnicos y administrativos ya dados y, por otro, dar un tratamiento didáctico adecuado de los contenidos curriculares frente a los alumnos-niños.

Avanzado ya el trayecto formativo (en los planes vigentes, su duración es de cinco cuatrimestres), luego del primer año de «estudios teóricos» y de manera simultánea al dictado de «asignaturas metodológicas», los planes prescriben su segunda instancia formativa: la realización de las primeras aproximaciones a las escuelas y a la actividad de la enseñanza mediante un período de duración variable de observación de clases y, enseguida, de un número también variable de «prácticas de ensayo». Ambos momentos, denominados en casi todos los casos «Período de Observaciones y Prácticas de Ensayo», son presentados como «pruebas de la habilidad docente» de los futuros maestros y, supuestamente, permiten la aplicación de los conocimientos provistos por las asignaturas en situaciones escolares relativamente controladas. Las «prácticas» aparecen así equiparadas a «laboratorios de enseñanza» donde, bajo situaciones reguladas por el currículum, los futuros docentes ponen en acto las recomendaciones prescriptas por la ciencia pedagógica, son evaluados en tanto ejecutores y corregidos según el mayor o menor ajuste de su acción respecto de la norma. Generalmente no implican el dictado de un curso, sino que, más bien, se estructuran como un dispositivo curricular autónomo que se lleva a cabo en el «Departamento de Aplicación» del instituto formador. Están a cargo de un docente «supervisor de prácticas», portador del saber codificado y normalizador de la pedagogía académica, que supervisa y sanciona el rendimiento de los alumnos y que coordina su intervención junto a los docentes de las asignaturas metodológicas, encargados por su parte de orientar a los alumnos tanto en el tratamiento conceptual de los temas de enseñanza como en la planificación de la actividad a desarrollarse.

Finalmente -y ya aprobados los estudios teóricos y metodológicos y las «prácticas de ensayo»-, las propuestas curriculares determinan la realización de una «residencia docente», que no dura nunca menos de un mes, y en la que los alumnos del magisterio se insertan de manera «estable» frente a un grupo escolar en la cotidianeidad de la escuela, fuera del ámbito del Departamento de Aplicación de la institución formadora. Ya liberados por el currículum de la supervisión directa de los profesores de prácticas, los

futuros docentes irán compartiendo gradualmente con el maestro la totalidad de las tareas escolares: desde la planificación del conjunto de la actividad pedagógica hasta el dictado continuo de las clases, desde el cuidado disciplinario de los alumnos hasta las tareas administrativo-burocráticas encomendadas (completar planillas de asistencia, supervisión del pago de cooperadora, etc.). A partir de la presunción de que los futuros maestros ya han incorporado el código del discurso pedagógico-científico y que han asimilado su mandato normativo, el currículum los exime en esta instancia del control inmediato de su acción: los futuros maestros ya saben qué y cómo hacer las cosas. Al terminar este período, entonces, estarán a cargo de todas las «responsabilidades docentes», y se entiende formalmente mediante la certificación oficial que están calificados y habilitados para incorporarse laboral y profesionalmente a la actividad escolar.

En resumen: en este marco, «la teoría» designa al tipo de selección particular y arbitraria de conocimientos curriculares y pedagógico-didácticos considerados necesarios para poder llevar a cabo «las prácticas escolares» de acuerdo a ciertos intereses y proyectos sociales acerca de la escolaridad no del todo explícitos. El modelo formativo o de socialización oficial, cristalizado de manera rígida en los planes de estudio, supone la apropiación de la «teoría pedagógica» como condición de posibilidad y criterio de validación para el despliegue de la acción educativa legítima, y procura que los alumnos incorporen los significados seleccionados con anterioridad a su aproximación gradual y controlada a la práctica. La apropiación-internalización de estos fragmentos culturales y, mediante ella, la integración de los futuros maestros en el universo simbólico y normativo del discurso pedagógico que prefigura y regula la «práctica escolar» es, en cierta medida, la garantía de que éstos constituirán su identidad como grupo ocupacional y social de acuerdo a los dictados generales del mandato oficial. Todo esto es posible debido a que los sentidos asociados a estos conceptos, valores y pautas de comportamiento configuran y organizan los límites del espacio social, cultural y pedagógico de la enseñanza institucionalizada y se perfilan como una forma específica de *interpelación ideológica*<sup>23</sup>. Por eso, la organización curricular que emana del estado intenta regular la formación de agentes-docentes comprometiendo dos procesos simultáneos y complementarios: *la cualificación* de los aspirantes al magisterio, es decir, la capacitación instrumental y la distribución de ciertos conocimientos teóricos, pedagógicos y técnico-administrativos; y la asignación de ciertos rasgos de identidad que los aglutina en torno al desempeño, técnicamente controlado, de un papel específico en la escuela y, a través de ella, en la sociedad. Dicho en otros términos, el *disciplinamiento* de la futura «fuerza de trabajo escolar» a través de la transmisión-internalización de las pautas, normas y reglas de un discurso pretendidamente científico y neutro.

Más allá del carácter ideológico que toda *interpelación* curricular imprime a sus contenidos, resulta interesante constatar las implicancias que esta modalidad de

estructuración puede traer para la constitución de distintas representaciones acerca de diversos aspectos del trabajo docente. El análisis crítico de la organización curricular oficial de la formación docente, sugiere una particular forma de entender la división social y técnica del trabajo escolar. En la medida en que «la teoría» aparece como dada, neutralmente valorada, deshistorizada, universalmente válida y congelada en los planes de estudio, y que los futuros maestros deben recibirla como un cuerpo «extraño», descontextualizado y abstracto de prescripciones para «la práctica», no resulta demasiado aventurado afirmar que los aspirantes-a-ser-maestros tienden a ser enajenados de la posibilidad de concebir y controlar el proceso de elaboración teórico-pedagógica desde los primeros pasos de su integración al mundo social de la escuela. Son, por el contrario, confinados a la mera ejecución (o aplicación) de los dictados que otros (los «planificadores», los «especialistas»), ajenos a la práctica cotidiana de las escuelas pero cercanos a los grupos de poder, elaboraron. De esta forma, la doble lógica (productiva y destructiva) de la política cultural del curriculum oficial de la formación docente se articula con la tendencia a reproducir y profundizar la escisión concepción-ejecución característica de los procesos de escolarización y a fijar como naturales ciertas relaciones de saber, que son también relaciones de poder.

#### **Tiranía de la práctica y teoría «abstracta»**

Corresponde ahora dinamizar las afirmaciones llevadas a cabo mediante otro conjunto de proposiciones que permitan comprender cómo el mandato socializador y la política del conocimiento oficiales contenidos en los planes de estudio del magisterio son mediados, resignificados y transformados por la participación siempre activa y creativa de los actores de la formación. Sólo de esta forma se obtendrá una mirada exhaustiva y crítica tanto de los significados referidos a la relación sostenida entre teoría y prácticas pedagógicas, construidos en el escenario social y cultural del curriculum-en-acción, como de las consecuencias de esta confluencia-conflicto de representaciones en el despliegue de las futuras prácticas docentes de los aspirantes a ser maestros.

En los escenarios curriculares de la formación del magisterio también confluyen y se negocian, así como muchas veces compiten y colisionan, significados sociales contenidos en fragmentos culturales e imágenes generados en otros ámbitos y altamente valorados por los actores de la formación. Estos sentidos, a su vez, se complementan, yuxtaponen o entran en conflicto con los contenidos del discurso legitimado de la socialización, dando lugar a un nuevo universo de significados.

A partir de los resultados parciales de la investigación ya referida, resulta posible hablar de una cierta *tiranía de la práctica*<sup>24</sup> para dar cuenta de las formas que adoptan las relaciones entre «teoría» y «práctica pedagógicas» en el curriculum-en-acción, mediante la intervención interpretativa y simbólica de sus actores. Muchos de los significados contenidos en las representaciones resultantes contradicen algunos de los mandatos contenidos en el

curriculum oficial y, otros los complementan reforzando su fuerza constitutiva.

Para los actores de la formación, las «prácticas escolares» son la «realidad misma»<sup>25</sup> que orienta y recompone las experiencias de aprendizaje vividas en los diversos escenarios institucionales de la formación. En consonancia con esto, es posible afirmar que el trayecto de la formación señalado por la actuación del curriculum se materializa dirigiéndose hacia el *aprestamiento* de los futuros-maestros para orientarse y conducirse en las condiciones materiales y simbólicas en las que se llevan a cabo las «prácticas docentes reales», es decir, las que se llevan a cabo en la escuela. Es por eso que, si bien mediante la representación del curriculum los alumnos del magisterio también son llevados a «aproximarse progresivamente a la realidad escolar» -tal como lo prescriben los planes de estudio-, lo hacen incorporando subjetivamente los principios y pautas normativas del mandato socializador estructurado en base al discurso pedagógico-escolar, es decir, el producido en el contexto de las relaciones y prácticas sociales y culturales de la escuela. Es en este punto, entonces, donde los significados producidos-reproducidos por la interpelación del curriculum oficial son alterados por una lógica discursiva divergente.

Por otra parte, el espacio curricular privilegiado para llevar a cabo ese aprendizaje se localiza en torno a los períodos de Observaciones y Prácticas de Ensayo y de Residencia, desplazando el foco de la la formación de la teoría hacia la práctica. Este proceso de *aprendizaje práctico* se erige así en una dimensión formativa central, ocupa un lugar clave en la actuación del curriculum, para que los futuros-maestros constituyan su identidad personal y colectiva mediante una serie de procesos más o menos articulados entre sí. En primer lugar, a través de la *desmitificación de las representaciones «fantasiosas» e idealizadas que «traen»* sobre lo que es la escuela, un maestro y los alumnos-niños y lo que implica llevar adelante prácticas de enseñanza razonables y legítimas. En otras palabras, para que los aspirantes al magisterio «corrijan» las imágenes difusa y erróneamente construidas a partir de «lo que vivieron ellos mismos en la escuela» o de aquello «que imaginan que la escuela es». La interiorización progresiva y controlada de los alumnos en los parámetros de valoración y en las pautas de comportamiento vigentes y valorados en el universo simbólico de la escuela tienen como condición de posibilidad romper con los significados implícitos en aquellas ideas que son ajenas o no articulables con el discurso pedagógico-escolar, aún aquellos legitimados por su formulación científica.

Este proceso desmitificador impulsado por el curriculum-en-acción se vincula íntimamente con otro de carácter *develador*. El «contacto directo con la vida escolar, fundamentalmente con maestros experimentados» y la «comunicación afectiva» con los alumnos-niños en la cotidianeidad del aula, no sólo van a garantizar que los alumnos identifiquen en sí mismos «la vocación y la intuición docentes» que ya desde siempre poseen. A su vez, les van a permitir comprobar y «tomar conciencia» de la complementariedad

de los «conocimientos teóricos» respecto del «saber práctico» y del «cómo hacer», así como evaluar la pertinencia y eficacia de los «instrumentos técnicos» (estrategias metodológicas, recetas didácticas, conocimientos de «manejo de grupo») en su aplicación a «la realidad»: si «la teoría» no es aplicable resulta «abstracta e inútil» para el maestro.

Por todo lo anterior, en la actuación del curriculum las «prácticas escolares» no se presentan como un simple campo de aplicación de la «teoría pedagógica»; sino que, por el contrario, se erigen en el ámbito por excelencia donde se verifica y se valida a la «teoría» y, consecuentemente, donde se la posterga como una categoría residual de la «práctica». Esta postulación de la primacía de la «práctica» por sobre la «teoría» configura un *principio pragmático* que, al demandar que los conocimientos teóricos deban cumplir con las condiciones de aplicabilidad y de utilidad inmediata para la estructuración de la acción educativa, orientará económicamente el despliegue de las heterogéneas prácticas escolares, jeraquizándolas y ordenándolas según una lógica propia: en el mundo de la cotidianeidad escolar no es necesario, al menos en principio, anticipar o reflexionar sobre la acción, ya que ésta se organiza y regula por sí misma. En muchos casos, al hipostasiarse como *criterio de verdad y de realidad* y al incorporarse a-crítica e irreflexivamente en el pensamiento cotidiano de los sujetos como una forma de *hipergeneralización*<sup>26</sup>, este principio deviene en un mecanismo que estereotipa y dogmatiza la relaciones de los (futuros) maestros con el conocimiento, y que hace cada vez más rígidas las opciones de acción creativa y fundamentada frente a las cambiantes demandas de la actividad cotidiana de la escuela.

Además, las «prácticas de ensayo» y la residencia constituyen el espacio curricular en donde los aspirantes al magisterio pueden «construir modelos» de maestros en función de lo que «observen», «experimenten», «vivencien» y «deseen ser». Es en virtud de esta predominancia de «la práctica» y de la *experiencia ejemplificadora* en la actuación y representación del curriculum que los actores consideran que sólo están en condiciones para promover este aprendizaje práctico aquellos profesores que son simultáneamente maestros en ejercicio, en la medida en que están munidos de «intuición y vocación docentes» y de que son portadores vivos de la «experiencia escolar», de su realidad, de sus verdades y de sus reglas. Este aprendizaje práctico, finalmente, sólo se puede dar en el marco de una «formación humanística o humana», es decir, aquella que se diferencia de la «formación técnica», propia de las profesiones que trabajan sobre «cosas que se pueden romper y no con niños o personas», que no utiliza un «lenguaje técnico o teórico» para promover el aprendizaje y que, por ende, no se puede planificar ni formalizar en planes de estudio.

A partir de estas constataciones, también puede apreciarse cómo las «prácticas de ensayo» y la residencia docente se van a erigir en un dispositivo pedagógico orientado a la selección y clasificación de los aspirantes al magisterio, ignorado por el curriculum oficial, pero funda-

mental en lo que concierne a la organización social de las relaciones de saber y de poder entre los distintos actores de la formación. Los que logren descubrir en sí mismos aquellas (pre)disposiciones subjetivas naturalizadas por el discurso pedagógico-escolar como «intuición» y «vocación docente» serán los «futuros maestros», o en otras palabras, aquellos que logren constituir su identidad personal de acuerdo con las exigencias pedagógicas y sociales planteadas por el puesto de trabajo. Los que no puedan hacerlo, en cambio, deberán «retroceder» en su trayecto formativo, abandonando sus estudios, o bien se constituirán en «futuros desertores» del magisterio, al no poder articular sus actitudes y expectativas con el horizonte de posibilidades de la escolarización.

No resulta extraño entonces que la «experiencia docente», entendida simplemente como contacto sostenido y prolongado con colegas frente a los alumnos-niños en la escuela, sea altamente valorada por los actores del curriculum y que se constituya como un componente indispensable de la formación del magisterio. No sólo es el ámbito por excelencia de la construcción de la identidad personal y colectiva, sino que también es visualizada como la condición de posibilidad para transmitir los elementos facilitadores (principios prácticos y saber hacer) para la inserción de los futuros-maestros en el mundo de las prácticas escolares. Es mediante la configuración, la actualización e, inclusive, la resignificación activa de componentes homólogos a los requeridos para ocupar la posición ejecutora en la división social y técnica del trabajo escolar que el curriculum-en-acción puede desarrollar los primeros pasos del proceso de la socialización laboral de los maestros que se completará en la escuela. Y también contribuir a producir y reproducir significados y valores que tienen incidencia en la construcción social de la identidad del magisterio como grupo social y ocupacional.

## Notas

<sup>1</sup> Me refiero a la investigación que coordino en el IICE-FFyL-UBA: **Formación docente y curriculum-en-acción. La construcción social de la identidad del magisterio.** «Programa de Investigaciones sobre Formación Docente», Programación UBACyT 1995-1997, IICE-FFyL-UBA.

<sup>2</sup> Para un análisis teórico de los procesos de constitución de la identidad social y de la subjetividad, y de los procesos de producción de representaciones y significados involucrados en el desarrollo de ciertas prácticas pedagógicas; véase: Larrosa, Jorge, «Tecnologías do eu e educação», en da Silva, T. T. (Org.), **O sujeito da educação. Estudos foucaultianos.** Vozes, Petrópolis, 1994.

<sup>3</sup> El problema de la comprensión crítica de la formación docente como «proceso de socialización» fue tratado por Giroux (1987) al argumentar el carácter político de sus programas y prácticas, frente a la racionalidad tecnocrática que atraviesa a los estudios dominantes sobre el tema. En primer lugar, el autor afirma que «(los programas de formación docente) proporcionan a los educadores del profesorado y a sus alumnos 'paradigmas' cargados de juicio de valor que sientan las bases para enfrentarse con las prácticas escolares cotidianas». Luego especifica que «(las prácticas curriculares de formación) representan factores de socialización que incorporan normas y pautas para construir y legitimar categorías relacionadas con competencia, rendimiento y éxito. Es más, sirven para definir funciones específicas (profesor, alumno, director) a través del lenguaje que utilizan y los supuestos y la investigación que consideran esenciales para el ejercicio de la profesión educativa» (p. 57).

<sup>4</sup> Para un análisis de las incertidumbres y crisis recurrentes del campo



de estudio del currículum, en tanto característica propia del desarrollo histórico de la disciplina; véase: Cherryholmes, Cleo, «Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais», en **Teoría educacional crítica em tempos pós-modernos** (da Silva, comp.), Ed. Artes Médicas, 1992; de Alba, Alicia, **Curriculum: crisis, mito y perspectivas**, IICE-FFyL-UBA/Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1995; y da Silva, Tomaz Tadeu, «La economía política del currículum oculto», en da Silva, T.T., **Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos críticos**, IICE-FFyL-UBA/Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1995.

<sup>5</sup> La utilización en este texto de la noción «dimensiones formativas» es tributaria de la acuñada por Elsie Rockwell en **Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México**, DIE, México, 1981.

<sup>6</sup> Para un análisis de los enfoques tradicionales de la formación docente, véase: Alliaud, Andrea, **Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino**, CEAL, Buenos Aires, 1993; Davini, M. C., **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**, PAIDOS, Buenos Aires, 1995; y Suárez, Daniel, «Normalismo, profesionalismo y formación docente. Notas para un debate inconcluso», en **La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo**, N°118, II, Organización de Estados Americanos, Washington, 1994. Para profundizar en el análisis de las características de los enfoques tecnocráticos, véase: Davini, M. C., «Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano», en **Revista Argentina de Educación**, N°15, Buenos Aires, 1991; «Formación y trabajo docente: realidades y discursos en la década del 90», en **Revista Argentina de Educación**, N°21, AGCE, Buenos Aires, 1994 y **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**, op. cit.; Giroux, H., **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**, Paidós-MEC, Barcelona, 1990; y Popkewitz, T., «Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales», en **Revista de Educación**, N°285, Ministerio de Educación y Técnica, Madrid, 1988.

<sup>7</sup> Para un abordaje más específico del problema teórico y metodológico de la construcción de un objeto para el estudio de los procesos y prácticas de formación docente, véase: Suárez, D., «Formación docente y prácticas escolares. Notas críticas para el estudio de una compleja relación», en **Revista del IICE**, N°2, Año II, Buenos Aires, 1993.

<sup>8</sup> La noción «división social y técnica del trabajo escolar» remite fundamentalmente a la escisión existente entre la concepción y la ejecución de las prácticas pedagógicas en las instituciones escolares (asociada a la separación entre «trabajo mental» y «trabajo manual» en las formaciones sociales capitalistas): mientras unos -los especialistas, los expertos, los planificadores- se apropian, producen, reproducen y legitiman formas de saber escolar; otros -los maestros, es decir, los ejecutores del trabajo escolar- las transmiten de manera más o menos devaluada en la escuela, de acuerdo a determinados patrones normativos y didácticos que tampoco producen. Como puede verse, esta fragmentación del proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo tiene implicancias técnicas. Trae aparejada relaciones sociales y de poder que limitan la capacidad creativa de los docentes al enajenarlos de la percepción y del control del proceso global de trabajo en el que están involucrados. Para un análisis más pormenorizado, véase: Apple, M., **Maestros y textos**, PAIDOS-MEC, Bracelona, 1989.

<sup>9</sup> La noción «*currículum prescripto*», utilizada por José Gimeno Sacristán para designar al conjunto de documentos oficiales que prescriben los contenidos (conocimientos, valores, habilidades, etc.) y actividades de enseñanza formalizada, remarca el carácter normativo de las políticas educativas estatales. En este artículo se la usará como sinónimo de *currículum oficial*.

<sup>10</sup> Para un desarrollo más minucioso de la idea que relaciona al currículum con el discurso de las políticas públicas, véase: Suárez, Daniel, «Formación docente, currículum-en-acción e identidad. Aportes para la comprensión de la construcción social del magisterio», en **Revista Argentina de Educación**, Año XII, N°22, Buenos Aires, 1994.

<sup>11</sup> Para un análisis de las propuestas curriculares en tanto políticas culturales y del conocimiento, véase: Apple, Michael, «La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional?», en Autores Varios,

**Volver a pensar la educación (Vol.1)- Congreso Internacional de Didáctica**, Ediciones Morata, Madrid, 1995.

<sup>12</sup> Una excelente explicación acerca de los modos en que el currículum se entronca con políticas de conformación de subjetividades e identidad personales y colectivas se encuentra en: da Silva, T.T., **Curriculum e identidade social. Territórios contestados**, (mimeo), Cátedra Educación II, Depto. de Ciencias de la Educación, FFyL-UBA, 1995.

<sup>13</sup> Para una descripción de los mecanismos de «disciplinamiento de saber pedagógico» involucrados en los procesos de determinación curricular, véase: Varela, Julia, «O estatuto do saber pedagógico», en da Silva, T.T. (Org.), **O sujeito da educação**, Vozes, Petrópolis, 1994.

<sup>14</sup> Paul Willis propone una distinción conceptual entre Producción Cultural y Reproducción Cultural y Social que permite comprender el significado de lo que aquí se denomina «formas culturales de autoconstrucción» y que dinamiza la comprensión de los procesos de determinación estructural de los sujetos: «...Debemos investigar las producciones culturales colectivas de existencia ... y lo que ordinariamente se sufre por imposición, pero de un modo que en cualquier caso es creativo y activo. Cada generación, cada grupo, cada persona, vive estas producciones culturales como si fueran nuevas. En general, a esto es a lo que me quiero referir con Producción Cultural. Por otra parte, lo que designa Reproducción Cultural es cómo, partiendo de este punto y a través de complejos procesos ideológicos y culturales, podemos percibir ciertos rasgos esenciales que tienden a reproducir, y que se hallan en continuidad con formas limitantes...». Véase: Willis, P., «Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a la vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción», en Velasco Mainillo et alii (comps.), **Lecturas de antropología para educadores**, Ed. Trotta, Madrid, 1993.

<sup>15</sup> Tal como afirma Tomaz Tadeu da Silva en su trabajo **Curriculum e identidade social** (op. cit.), «concebir al conocimiento, la cultura y el currículum como productivos permite destacar su carácter político y su carácter histórico: se pueden hacer cosas distintas y cosas disidentes con ellos, y esas actividades pueden cambiar de acuerdo con las épocas y las situaciones» (p. 5).

<sup>16</sup> Véase al respecto: Grundy, Shirley, **Producto o praxis del currículum**, Ediciones Morata, Madrid, 1991.

<sup>17</sup> La noción «tradicción selectiva» fue acuñada por Raymond Williams para designar aquellos procesos políticos mediante los que, en un período histórico determinado y en virtud de relaciones de poder favorables, ciertos grupos sociales fueron cristalizando como única alternativa cultural posible y deseable aquello que no pasaba, en el inicio, de una selección particular y arbitraria de un universo mucho más amplio. Para profundizar o ampliar la comprensión del concepto, véase: Williams, R., **Marxismo y literatura**, Ed. Península, Barcelona, 1980.

<sup>18</sup> da Silva, Tomaz Tadeu (mimeo); p. 6.

<sup>19</sup> Para un análisis de la distinción entre los procesos de determinación curricular y los de implementación curricular, véase: de Alba, Alicia, **Curriculum: crisis, mito y perspectivas**, IICE-FFyL-UBA/Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1995.

<sup>20</sup> Para una descripción más exhaustiva del «modelo deductivo» de los planes de estudio para la formación docente en Argentina, véase Diker, Gabriela y Terigi, Flavia, **Panorámica de la formación docente en Argentina**, PREDE-OEA, Buenos Aires, 1994 y Davini, María Cristina, **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1995.

<sup>21</sup> Goran Therborn, en un notable ensayo crítico que trabaja sobre la teoría de la ideología de Althusser, propone redefinir la noción de «interpelación ideológica», introduciendo una mirada más dinámica acerca de la intervención de los sujetos interpelados. Al respecto, véase: Therborn, G., **El poder de la ideología y la ideología del poder**, Siglo XXI, Madrid, 1987.

<sup>22</sup> Véase: Suárez, D., (1994), op. cit.

<sup>23</sup> Véase: Heller, A., **Historia y vida cotidiana**, Editorial Grijalbo, Barcelona, 1985.