

V JORNADAS NACIONALES DE PRÁCTICAS Y RESIDENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

4, 5 y 6 DE OCTUBRE DE 2012

CÓRDOBA – ARGENTINA

Eje temático: 2

Lo político y las políticas de formación docente en la última década. Recorrido y devenires.

Tipo: Informe de investigación

POLÍTICAS y PROPUESTAS PARA EL PROFESORADO EN HISTORIA

Nancy Aquino: DNI: 17.156.686, aquinonan@fibertel.com.ar

Susana Ferreyra: DNI: 11.067.921, suferreyra@arnet.com.ar


Cátedra Sem. Taller Práctica Docente y Residencia.

Esc. Ciencias de la Educación. F.F. y H. (U.N.C.)

Palabras claves: políticas públicas - currículum - formación - espacio de la práctica

Nos proponemos en este espacio de formación en el cual las dos autoras de este trabajo participamos, la Cátedra Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia, adentrarnos en el análisis de las formulaciones curriculares, como políticas públicas, de los profesorados que ofrecen, nuestra Universidad y la Jurisdicción Córdoba en sus ISFD. Motivan nuestro interés las dificultades que cotidianamente observamos en nuestros alumnos para vincularse con las expectativas que genera, en nosotros sus docentes, su "llegada" a un ámbito que prevé su inserción en espacios institucionales –las escuelas del sistema, nivel medio o superior no universitario- en los cuales deberán, no sólo realizar su residencia para acceder a la titulación como Profesores, sino, más complejo aún, desarrollar sus prácticas profesionales de aquí en más, de acuerdo a la opción realizada.

Por otra parte, en otros espacios institucionales, tuvimos ocasión de participar, en calidad de especialistas en Didáctica de la Historia, en la elaboración



de la propuesta curricular para el profesorado en Historia de la jurisdicción Córdoba, lo que nos vinculó a otras lógicas de producción de curriculum.

A partir del análisis de esas propuestas, la del Profesorado ofrecido en la Carrera de la F.F. y H. de la U.N.C., ya presentadas en 2010, y las nuevas instancias que se nos ofrecen para esta indagación, surgen interrogantes que intentaremos exponer a la consideración y que toman en cuenta como elementos constitutivos las políticas públicas de regulación de la Educación y la formación docente.

POLÍTICAS y PROPUESTAS PARA EL PROFESORADO EN HISTORIA

I.-Introducción:

El espacio de formación en la cual las dos autoras de este trabajo participamos, la Cátedra Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia, nos motiva otra vez¹ para adentrarnos en el análisis de las dificultades que cotidianamente observamos en nuestros alumnos para vincularse con las expectativas que genera, en nosotros sus docentes, su “llegada” a un ámbito que prevé su inserción en espacios institucionales –las escuelas del sistema, nivel medio o superior no universitario- en los cuales deberán, no sólo realizar su residencia para acceder a la titulación como Profesores, sino, más complejo aún, desarrollar sus prácticas profesionales de aquí en más, de acuerdo a la opción realizada. O sea, la tarea docente es la que les espera a corto plazo y, quizás, para el resto de su vida profesional.

Decíamos en 2010 que:

“Esta dificultad contribuye a tensionar las claves de elaboración de una propuesta de enseñanza en un dispositivo, el de la Cátedra, que, lejos de formularse como prescriptivo, propone un ejercicio de análisis profundo que se inicia requiriendo al futuro residente posicionarse ante el conocimiento histórico y acerca de cómo aprenden los sujetos para llegar, después de aproximarse a la institución de acogida, a elaborar una construcción metodológica coherente y ponerla en práctica, en un aula y para unos alumnos singulares”.

Por otra parte, en otros espacios institucionales, tuvimos ocasión de participar, en calidad de especialistas en Didáctica de la Historia, en la elaboración de la propuesta curricular para el profesorado en Historia de la jurisdicción Córdoba, lo que nos vinculó a otras lógicas de producción de currículum, y, fundamentalmente, según nuestra mirada, a otras lógicas de pensamiento y representaciones sobre lo que “un profesor de Historia es”.

A partir del análisis de esas formulaciones curriculares, la del Profesorado ofrecido en la Carrera de la F.F. y H. de la U.N.C., ya presentadas en 2010, y las nuevas instancias que se nos ofrecen para esta indagación, surgen interrogantes

1. Avances en esta reflexión ya fue propuesta a este espacio en la Ponencia EL PROFESORADO EN HISTORIA. SABERES E IMAGENES presentada en las IV Jornadas en el año 2010.

que intentaremos exponer a la consideración y que toman en cuenta como elementos constitutivos las políticas públicas de regulación de la Educación Superior en sus dos subsistemas, por una parte, y, en instancias de concreción, el Plan de Estudios generado en la Jurisdicción Córdoba para el Profesorado en Historia, atendiendo fundamentalmente al espacio asignado a las prácticas docentes en ambas propuestas.

La pregunta que viabiliza la indagación continúa siendo ¿Cuáles son los conocimientos necesarios para ser profesor de historia?. Ampliando el interrogante que nos lleva a develar los posicionamientos presentes en el currículum ¿Cuál es el lugar que se le reserva en los Planes de estudios a la *residencia docente*, y a los conocimientos sobre las instituciones, los sujetos y las políticas en las cuales ejerce su tarea el profesor?

Para la universidad, tal como abordáramos en investigaciones anteriores², se encuentra profundamente consolidada una tradición academicista que desvaloriza, en las carreras de profesorado en historia, el conocimiento pedagógico en relación con el disciplinar específico. (KRICHESKY: 2009). Por su parte, la otra agencia reconocida, los Institutos de Formación Superior, nacidos con la terciarización de los estudios de Magisterio³, que incorporan posteriormente la formación de profesores de enseñanza media, se encuentran en proceso de transformación de sus propuestas curriculares en Córdoba. ¿Cómo se plantea en ellos la articulación entre el campo de la formación disciplinar de la Historia y el pedagógico?. ¿Qué competencias se fortalecen o se consolidan en estos espacios de formación?

II.- Aportes y discusiones sobre políticas de formación

A la hora de pensar el lugar del Estado en la formación de los profesores, compartimos con Gloria Edelstein que *"Históricamente, el papel de los profesores, con la consolidación de los sistemas nacionales de educación, se constituye en área clave del proceso de reproducción social y de legitimación ideológica del poder estatal, por lo que (...) el Estado no vacila en crear las condiciones para su profesionalización"*. (2011,56).

Por otra parte y, a pesar de las regulaciones producidas tal como venimos planteando, el subsistema universitario y el no universitario han constituido de algún modo circuitos paralelos de formación. Citando a Bertoni y Cano la autora

2. Ponencia presentada en las XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Tucumán. Octubre 2012.

3. Fines de la década de 1960.

señala que las universidades son consideradas el nivel más alto del conocimiento y el prestigio, mientras que los institutos de educación superior han sido *"percibidos como vías menores, accesibles a sectores con menos posibilidades y aspiraciones"*. (1990,11) Esta es la situación que a nuestro entender se propone modificar la regulación estatal.

A partir de este presupuesto es que proponemos un análisis de las discusiones recientes al respecto.

II.a.- Al interior del subsistema universitario

En el año 2009, las Universidades Nacionales que cuentan con Facultades en las cuales se imparten carreras de profesorado fueron notificadas, desde el CIN (Consejo de Rectores) y la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, que las carreras de profesorado pasarían a integrar el cuerpo de carreras consideradas de "interés público", según establece desde el año 2006 el Art. 43 de la Ley de Educación Superior⁴. Lo cual significa que serían sometidos a procesos de evaluación y acreditación por parte de organismos nacionales.

Esto comenzó a generar un intenso debate entre los miembros de las comunidades universitarias, provocando resistencias y confrontaciones, sobre todo, pero no solamente, entre los miembros del estamento estudiantil, que consideraban esta decisión como limitante de las autonomías universitarias y parte de las políticas neoliberales de control y mercantilización de la educación⁵, profundamente resistidas desde la década de los noventa. La cuestión se agregaba a la ya por todos conocida propuesta de derogación y/o modificación de la LES que parece detenida en sede parlamentaria.

Las discusiones se centralizaron, más allá de las producidas en cada Universidad, en el seno de dos asociaciones, el CUCEN - que agrupa a las facultades

4. L.E.S. 24521/95 Actualizada 2006. **ARTICULO 43.** – Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

a) **Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades:** (resaltado de las autoras)

b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

El Ministerio de Cultura y Educación determinara con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

5. Ver RICHMOND Iris: "Las políticas de mercado en el ámbito de la educación superior argentina". En: Revista de Educación. 341. Setiembre-diciembre 2006, pp.757-779.

con profesorados en ciencias naturales (Física, Química y Biología)- y la ANFHE -Asociación de Facultades de Humanidades y Educación-, que resolvieron, además, actuar de manera conjunta ante las autoridades de la SPU y el CIN, en fin de obtener reconocimiento para elevar propuestas de autoevaluación de sus profesorados y , por otra parte, elaborar internamente, los estándares de acreditación a los que luego deberían ser sometidos.

Durante el año 2010, 2011 y 2012 se desarrollaron varias reuniones, conjuntas, de asociación y de especialistas en comisiones dentro de la ANFHE, en la cual se crearon espacios para la discusión por profesorado. Sesionan así, autoconvocadas por sus miembros en representación de sus espacios académicos, una Comisión de Geografía, una de Letras y una de Historia. Cada sesión elabora un acta que se somete a la consideración de las facultades de origen.

En agosto del año 2010 se dio a conocer como resultado de una reunión mixta ANFHE-CUCEN un documento llamado *Lineamientos básicos sobre la formación docente de Profesores Universitarios y Profesoras Universitarias*

Consideramos que lo reunido en ese documento sintetiza las propuestas generales para las universidades, en razón de eso pasamos a analizarlo:

Comienza definiendo lo que se considera formación docente, la docencia y sus finalidades, bajo ese título. Sobre la formación cita “... es un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de los saberes disciplinares, herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional”⁶.

Refiere a la docencia como una profesión y un trabajo vinculado a la apropiación de contenidos en el marco de un proceso complejo y de prácticas multidimensionales para lo cual es necesaria una formación que.(...)” se sostendrá en los siguientes principios generales: *formación específica sólida y de calidad tanto en el campo de conocimiento como en la formación general y pedagógica; integración teoría-práctica y situacionalidad regional latinoamericana vinculada con el contexto mundial; posicionamiento reflexivo y crítico respecto de los procesos involucrados en las propias prácticas, las razones y sentidos que los orientan y los efectos que los mismos producen”.*

A partir de esta definición se formula una propuesta que reconoce cuatro campos de formación: Formación Disciplinar Específica, Formación General, Formación Pedagógica y Formación en Práctica Profesional Docente y de las Didácticas Específicas. “(...) sin que ello implique una secuencia en el diseño curricular

6. A partir de aquí las citas corresponden al Documento Comisión Mixta ANFHE-CUCEN Lineamientos básicos sobre la formación docente de Profesores Universitarios y Profesoras Universitarias. Agosto 2010

que cada unidad académica defina según las características específicas de cada carrera en las respectivas instituciones". Se hace expresa aclaración que los campos no constituyen disciplinas o asignaturas y que quedará a criterio de cada universidad su secuenciación, organización y distribución en los planes de estudios respectivos.

El campo de la formación disciplinar incluye contenidos disciplinares, troncales comunes a las licenciaturas e integra, a su vez, los contenidos curriculares de los distintos niveles y modalidades del sistema educativa para los que forma, según su expresión en los diseños jurisdiccionales.

Especial interés nos genera el llamado Campo de la Práctica Profesional Docente y de las Didácticas Específicas, que se considera como separado del Campo de la Formación Pedagógica.

CAMPOS	EJES
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Serán completados por las comisiones disciplinares específicas.
FORMACIÓN GENERAL	SOCIO-HISTÓRICO-ESPACIAL-POLÍTICO-CULTURAL con énfasis en el contexto de América Latina y Argentina FILOSÓFICO, EPISTEMOLÓGICO, ÉTICO DISCURSIVO-COMUNICATIVO
FORMACIÓN PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none">• Marco socio-histórico, político y cultural de la educación con énfasis en América Latina y Argentina• Instituciones educativas en contextos diversos• Sujetos y procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos diversos
PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE Y DE LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS	<ul style="list-style-type: none">• Contenidos propios de los niveles y modalidades para los que se forma• Procesos de análisis, intervención y reflexión/reconstrucción de prácticas docentes en contextos macro, meso y micro educativos.

De los documentos emitidos en las sucesivas reuniones, tal como hemos venido analizando surge un perfil del Profesor Universitario en Historia, considerado como un *"profesional docente"* en cuya formación deberán privilegiarse saberes que articulen críticamente lo disciplinar, las herramientas conceptuales y las propuestas metodológicas para el desempeño crítico de su tarea. Considera así la presencia de tres dimensiones de la formación:

- Dimensión disciplinar: vinculada al conocimiento de *"las diferentes tradiciones historiográficas y epistemológicas que han nutrido el pasado y actualizan en el presente los principales debates que atraviesan la disciplina"*, con una *"visión de proceso acerca de la historia universal con énfasis en un enfoque latinoamericano y argentino."*

- La Dimensión pedagógico-didáctica: le brindará saberes para *"desempeñarse en la enseñanza en todos los niveles y en todas las jurisdiccionales del sistema educativo; asesorar, planificar, coordinar, investigar y evaluar en temas vinculados a la enseñanza de la historia en ámbitos formales y no formales; y participar en aspectos organizativos y administrativos propios de la gestión de instituciones educativas y culturales de diversa índole."*

- Dimensión socio-política: *"el profesor universitario en Historia, cuya práctica es esencialmente una práctica social, debe constituirse en un actor comprometido con la transformación de los diversos contextos en los que se desenvuelve, acorde con su formación en una universidad pública"*.

- Dimensión socio-política: *"el profesor universitario en Historia, cuya práctica es esencialmente una práctica social, debe constituirse en un actor comprometido con la transformación de los diversos contextos en los que se desenvuelve, acorde con su formación en una universidad pública"*.

Parece recuperarse aquí una mirada sobre la universidad pública y sobre los conocimientos que ésta debe proporcionar que posiciona la profesorado no como un mero reproductor de conocimientos, sino como un actor social capaz de elaborar propuestas de enseñanza creativas, situadas y contextuales.

Sin embargo, a la hora de realizarse propuestas concretas de contenidos mínimos para lograr esa formación, se recurre a los antiguos diseños, vigentes actualmente en la mayoría de las universidades, en los cuales el espacio de la práctica o del conocimiento pedagógico-didáctico se reduce a unas pocas asignaturas al final de la carrera. Cabría aquí aclarar que, por otra parte, tal como consta en anexo, se incorporan nuevos contenidos, cuya elaboración queda en manos de especialistas pedagogos, que, quizás podrían alterar esa tradición académica, de la cual hablamos anteriormente.

II.a.2.- Sobre las prácticas

El espacio de las prácticas, entonces, queda formulado con dos procedencias, una, cuya elaboración queda a cargo de pedagogos y otra, que se reivindica como “el espacio de los didactas de la Historia” o sea profesores universitarios con doble formación, en lo disciplinar de la Historia y en didáctica, a cargo de la comisión disciplinar y, que en mayo de 2012 quedó sintetizado en los siguientes “contenidos mínimos” :⁷

Didáctica de la Historia

Las preguntas clave y los núcleos problemáticos de la Didáctica de la Historia. Diseños curriculares y enseñanza de la Historia. La historia enseñada y la construcción didáctica del conocimiento histórico (transposición didáctica): características. La relación entre historiografía y enseñanza de la historia.

Práctica docente

Las prácticas y la práctica de la enseñanza de la Historia: contextualización histórica y social. La enseñanza de la Historia situada. Modelos de enseñanza de Historia. La planificación de las clases: selección y secuenciación de contenidos. Conocimiento histórico en el aula. Estrategias de la enseñanza, actividades y recursos. La evaluación.

III.b . En el subsistema de Educación Superior de Córdoba

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación desarrolló mecanismos específicos para efectuar controles sobre la acción educativa de las jurisdicciones, produciéndose una centralización normativa por cuanto las decisiones políticas parten de la "cabecera nacional" del sistema educativo.

A partir de los sucesivos acuerdos y, sobre todo a partir de las formulaciones efectuadas desde la creación del INFOD, en la jurisdicción Córdoba comenzó el trabajo destinado a la reforma de los Planes de Estudios de los Profesorados para la enseñanza media⁸.

En diciembre de 2010 aparecen los primeros Diseños curriculares para los

8. En su Pág.11 el diseño curricular cita “Este diseño se enmarca en los lineamientos de la Política Nacional de Formación docente vigente a partir de la Ley de Educación Nacional 26206/06 y en la creación del INFOD (...)”

profesorados. En el de Biología en su primera página (y a partir de allí para todos los demás) se menciona como equipo de trabajo curricular para el profesorado de Educación Secundaria al personal del INFOD, a la Coordinadora del Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel secundario general y del área de Biología, al equipo curricular jurisdiccional, diferenciando entre los especialistas en el Campo de la Formación General y de la Práctica docente por un lado y el del Campo de la Formación específica en Biología.

Establece la duración de las carreras de formación docente para la enseñanza media en cuatro años y 2600 horas, considerando a la Práctica Docente como articuladora del diseño a partir de unidades curriculares, un marco orientador, propósitos de la formación, ejes de contenidos y orientaciones para su enseñanza⁹. Los espacios curriculares se organizan como asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo y ateneos.

Resulta de interés que los contenidos propuestos para el Campo de formación general y de la práctica docente se establecen como comunes a todos los profesorado, tanto en lo conceptual como en la asignación de cargas horarias y espacios disciplinares, con una distribución prevista en los cuatro años de formación. La propuesta plantea que su finalidad es la formación integral que ofrezca a los estudiantes saberes para la construcción del conocimiento y, fortalezcan su identidad profesional como *trabajadores y ciudadanos comprometidos*.

II.b.2.- Sobre las prácticas

Las prácticas, en tanto articuladoras del diseño, aparecen como un espacio curricular en cada año del curriculum, como Práctica I, llamada Contextos y Prácticas Educativas, 3 hs. cátedras semanales, Práctica II Escuelas, Historias documentadas y Cotidianeidad 4 hs., Práctica III El aula: espacio del aprender y del enseñar 5 hs., Práctica IV y Residencia 8 hs.. Todas tienen más de un formato: seminarios y talleres, seminarios, tutorías y talleres.

Queda claro el interés presente en el currículum de vincular profundamente la formación docente a la práctica situada y contextual.

Además, en el Campo de la Formación General aparecen espacios tales como Pedagogía, Didáctica General y Específica, Sujetos de la Educación y Ética. Y, en aras de dar lugar a la conformación del docente como un profesional reflexivo, entendiendo la reflexión como un volver sobre sus propias prácticas desde

la teoría y proponer a partir de ello la construcción de conocimiento sobre lo que la enseñanza implica, tal como propone Edelstein¹⁰, se incorporan también en el Diseño curricular, espacios destinados a la investigación como Seminarios y Unidades de Definición Institucional.

IV. A modo de conclusión:

A la luz de los documentos, aquí apenas analizados, resulta claro que en relación con la formación docente, las políticas en ambos subsistemas están lejos de respetar aquel ideal de articulación y coordinación que se expresa en los documentos emanados de la Nación a partir de la Ley de Educación Nacional y los acuerdos del Consejo Federal.

Más allá de que, a nivel universitario es necesario tomar en cuenta la autonomía que les permite a cada institución tomar sus decisiones curriculares, la vigencia de la cuestionada Ley de Educación Superior y la ampliación de las incumbencias del art. 43 ponen a las Universidades nacionales en la disyuntiva de aceptar las “imposiciones” de la Nación y pagar los costos políticos que esto les supondrá si tomamos en cuenta las posturas sumamente críticas de las dirigencias docente y sobre todo estudiantiles, o, en su caso, otorgar títulos sin aval nacional.

Por otra parte, la Jurisdicción Córdoba, en cumplimiento de las normativas nacionales y los acuerdos a que llegaron sus ministros, acata la modificación, reestructura su sistema y pone en marcha una ambiciosa propuesta de mejoramiento de la calidad de su formación docente.

Por supuesto, los resultados están por verse, sin embargo el debate ha cambiado de protagonistas o ha mudado sus miradas. ¿Dónde se situará ahora el reclamo por la calidad y la excelencia?

Los profesores de historia universitarios han reivindicado siempre su posición y la de su disciplina como transformadora social. ¿Esa transformación propondrá de espacios que resguardan la tradición o de aquellos que aceptan los desafíos y cambian?.

10. EDELSTEIN G.(2011) Formar y Formarse en la enseñanza. Paidós. Buenos Aires

BIBLIOGRAFIA

- ABDALA Carolina: "*¿Qué enseña la Universidad?: El curriculum como bisagra entre Universidad y necesidades sociales*". En Revista Políticas Públicas. Año 1 Nro. 1. Edición del Instituto de Políticas Públicas. Buenos Aires. Noviembre 2007. Pág.13-19.
- AQUINO N., FERREYRA S.: (2010) Ponencia "*El Profesorado en Historia. Saberes e Imágenes*". Presentada en las IV Jornadas de Prácticas Docentes y Residencia. Córdoba. Octubre 2010.
- BERTONE D., AQUINO N., FERREYRA S. "*La enseñanza de la historia del presente en la visión curricular*". En. Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia. Edit. Universitas. APEHUN. Córdoba. Setiembre 2005. Pág. 158-159.
- BIANCARDI P. y Otros:(2006) En: HENRIQUEZ R./PAGES J. (2004) "*La investigación en didáctica de la Historia*". Educación XXI. Facultad de Educación. Universidad Nacional a distancia nro.7,63-83.
- CAMPOLI, Oscar, (2004). *La Formación Docente en la República Argentina*. IE-SALC. Buenos Aires.
- CHIROLEU, A. Y IAZZETA, O. (2005). "*La reforma de la Educación Superior como capítulo de la Reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes*". En:
- SUASNÁBAR, C. (comp). (2005). *Universidad, Reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y Brasil*. Prometeo. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G: (2011), *Formar y formar-se en la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires.
- KRICHESKY: (2009), "*La universidad, protagonista de la formación de docentes para el siglo XXI*". En: MARQUINA, M. (et al.) Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina, Prometeo Libros, Buenos Aires.
- POPKEWITZ, Th: (1998). *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Morata. Madrid.
- RICHMOND Iris: "*Las políticas de mercado en el ámbito de la educación superior argentina*". En: Revista de Educación. 341. Setiembre-diciembre 2006, pp.757-779.