

Universidades e institutos: conflictos subyacentes a través de los planes y programas de estudio de historia

Nélida Eiros - Diana Pipkin*

Introducción

En las últimas décadas, la educación está sometida a un fuerte debate y la formación de los docentes no está excluida de esta discusión. Las políticas, investigaciones y debates en este campo educativo están relacionados con los cambios que se han desarrollado en el orden internacional. La globalización, las políticas neoliberales, las transformaciones en el mundo del trabajo, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, entre otros muchos aspectos, han generado cambios en las políticas estatales en el campo de la educación. Diversos países con realidades sociopolíticas tan heterogéneas como España, Francia, China, Estados Unidos y otros están llevando a cabo reformas educativas que incluyen cambios en la formación inicial y perfeccionamiento de los docentes.

En nuestro país, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en abril de 1993, comenzó una transformación integral del sistema educativo que es apoyada por algunos y resistida por muchos. Dentro de las reformas planteadas se incluyen las relativas a la formación de los docentes.

Este trabajo es el fruto de una investigación que tuvo como objetivo general analizar las relaciones entre el sistema político y la formación docente en Historia.¹

Nos proponemos señalar los principales debates acerca de este campo de la educación y analizar las tendencias de la formación de profesores de Historia en el período 1976-1995 en los dos subsistemas de formación existentes en la Argentina: el universitario y el superior no universitario, teniendo en cuenta que estos sistemas tienen características diferenciadas y conviven en permanente tensión y aislamiento.

En este artículo nos centraremos en el análisis de los planes y programas de la Universidad de Buenos Aires y un Instituto Superior público de la misma ciudad.

Finalmente, nos planteamos algunos interrogantes referidos a la formación docente a partir de la nueva Ley de Educación.

* Universidad de Buenos Aires

El debate sobre la formación de profesores de Historia

Tradicionalmente, los cambios en la formación docente se realizaban desde un punto de vista prescriptivo y, en consecuencia, constituían un campo limitado a las decisiones de políticos y expertos. Actualmente, existe una convicción bastante generalizada de que las reformas curriculares no son condición suficiente para cambiar el desempeño docente. En este sentido, Zeichner y Tabachnik² ya plantearon que las prácticas en servicio “lavaban” lo aprendido en la formación de grado, mientras que Terhart³ mostró que la formación de los docentes realizada en las instituciones superiores específicas constituye lo que se denomina “empresa de bajo impacto”. Esto implica que, partiendo del concepto de socialización profesional, la formación inicial no es una fase decisiva sino una entre otras, condicionada, por un lado, por la biografía escolar previa de los estudiantes, y por otro lado, fuertemente dominada por la socialización que se realiza en el campo laboral en que los profesores se desempeñan.

El debate planteado impulsó numerosas investigaciones referidas a las competencias profesionales de los enseñantes. Un informe reciente de la UNESCO plantea que el problema más importante reside en el inmenso abismo que hay entre la formación y lo que se espera realmente de un docente eficaz e innovador, abismo que se profundiza cuando se trata de la educación de alumnos socialmente desfavorecidos.⁴

Santos Guerra recurre a la metáfora del “currículum del nadador” para caracterizar la formación de profesores de secundaria:

Imagínese una escuela de natación que dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador... Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa, se llevaría a los alumnos nadadores a observar durante otros varios meses a nadadores experimentados, y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal de enero.⁵

Con esta imagen se quiere aludir al anacronismo en la formación de los profesores en las universidades, en las cuales el modelo de identificación profesional que se ofrece es el del investigador y donde la formación pedagógica sólo se brinda al finalizar la carrera. En muchos países de Europa y en Estados Unidos se desarrolla una formación universitaria dedicada sólo a los estudios disciplinares. Los estudiantes, al graduarse, ambicionan permanecer como profesores y/o investigadores en la Universidad, pero, en su gran mayoría, terminan desempeñándose en la enseñanza secundaria.

Según Barquín,⁶ las investigaciones realizadas recogen el debate entre profesión versus semiprofesión, mientras que Giroux⁷ intenta superar este debate definiendo la figura del profesor como intelectual. El informe de la UNESCO⁸ antes citado sostiene que en la mayor parte de las regiones del mundo la profesión docente no atrae a los jóvenes más talentosos y constituye, en muchos casos, una actividad transitoria mientras se busca un empleo más prestigioso. Desde una dimensión sociológica, se investigan aspectos relativos a la presencia de la mujer en el sistema educativo y los orígenes sociales de profesores y estudiantes.

Considerando la formación de los profesores de Historia, en particular, las reformas educativas implementadas en muchos países han planteado importantes innovaciones relativas a los contenidos y orientaciones en la enseñanza de esta disciplina que inevitablemente tienen impacto en la formación docente. Se trata de incorporar una concepción más renovada de la Historia que recupere la memoria histórica, que contemple, entre otros aspectos, los distintos alcances de la historia nacional y el respeto por la diversidad cultural, principalmente en los países donde el peso de las minorías étnicas y las autonomías regionales es significativo. También se discuten los criterios de organización de los planes de estudio (cronológico, temático, problemático, retrospectivo, etc.) y la validez científica del estudio de problemáticas contemporáneas.

Otra polémica de gran actualidad gira en torno de la enseñanza de disciplinas o de áreas –enseñar Historia o enseñar Ciencias Sociales–, sustentada en distintos criterios epistemológicos, psicopedagógicos y didácticos que desarrollaremos más adelante.

La historia de los profesorado: Universidades e Institutos Terciarios

En la Argentina, desde principios de siglo, la formación de profesores corresponde a un sistema binario que incluye Universidades e Institutos no universitarios, tanto en el orden público como en el privado. Sus posibilidades de inserción laboral estaban dadas en las tres modalidades que existían en el nivel medio o secundario (13 a 17 años): Nacional, Normal, Comercial.⁹ En la década de 1950 surge una nueva modalidad al crearse las escuelas técnicas.

Desde los inicios de la organización del sistema educativo nacional, a mediados del siglo pasado, los graduados universitarios fueron los profesores “naturales” de los Colegios Nacionales. Dado el carácter propedéutico de estas instituciones, era natural para el pensamiento de la élite de la época que los docentes fueran los propios egresados universitarios.¹⁰ En cambio, los profesores de las escuelas Normales –más vinculados a

los sectores medios— eran, generalmente, en un principio maestros y luego egresados de profesorado terciarios.

Se conformaron así dos circuitos con raíces sociales diferentes: uno correspondiente a los profesores de los colegios Nacionales egresados de la Universidad y otro correspondiente a los profesores de escuelas Normales y Comerciales egresados de los Institutos Terciarios. En el primer circuito la preparación “adecuada” estaba dada por el título y el prestigio universitario; en el segundo, en cambio, se requería una preparación específica para el ejercicio docente.

La situación fue modificándose con el tiempo. En 1918, el proceso de democratización en la sociedad y en el sistema político llega a la Universidad. La Reforma universitaria significó el acceso de los sectores medios a la Universidad. La expansión demográfica producto de la ola inmigratoria, además, aumentó considerablemente la matrícula del nivel medio con la consecuente demanda de nuevos profesores y la pérdida de la función propedéutica del Nacional, lo que contribuyó a romper los circuitos originarios.

Sin embargo, a pesar de los años transcurridos, se mantienen las rivalidades entre los dos subsistemas de formación —los profesorado universitarios y los denominados terciarios— con las consecuentes implicancias en el modelo de formación. Incluso, podemos afirmar que se ven agudizadas por las incertidumbres que provoca la actual reforma educativa en un marco de deterioro, descentralización, desregulación y racionalización laboral.

En las universidades de mayor tamaño y tradición, la formación de profesores tiene escasa valoración frente al alto prestigio de las “actividades académicas”, de investigación y los estudios de posgrado. Sin embargo, la realidad indica que muchos de sus egresados enseñan en el nivel medio.

En las universidades más pequeñas en el interior del país, en cambio, la carrera docente está más valorizada porque el sistema educativo provincial es la salida laboral casi exclusiva de los egresados universitarios.

Los institutos terciarios, por el contrario, tienen como único objetivo la formación de profesores para el nivel medio.

En las últimas décadas —según demuestran Bertoni y Cano— se ha producido un proceso de “terciarización” y “privatización” de la formación de profesores; esto es una presencia creciente e irreversible de los institutos, en especial los privados, en el sistema global de la educación superior argentina.¹¹ Por otro lado, se puede verificar en las instituciones un rasgo “endogámico” entendido como el proceso de autosatisfacción de necesidades y de autorregulación institucional que dificulta la circulación entre ésta y el contexto.¹² Este rasgo se vio reforzado durante los gobiernos dictatoriales debido al

obligado aislamiento institucional. Si bien, en algunos casos, se produjo el ingreso de profesores de la Universidad en el sistema terciario –escasamente el proceso inverso– su presencia no modificó los objetivos, modalidades y tradiciones de las instituciones.

Las disputas y rivalidades entre los dos subsistemas han dejado sus huellas en la formación de los profesores. Mientras que los egresados de los institutos terciarios construyeron una imagen de dominio del saber pedagógico, los de las universidades defendieron los espacios laborales basándose en una imagen de prestigio dado por el dominio del saber disciplinar. La investigación realizada nos permite relativizar estas representaciones, en especial en lo que se refiere al saber pedagógico.

La formación de profesores de Historia: los Planes de Estudio

Informaciones claves para conocer el tipo de formación de los profesores de Historia provienen del análisis de los Planes de Estudio que, al igual que los programas de las materias, suelen ser modificados respondiendo a un conjunto de factores. Para analizar los planes hemos utilizado dos ejes: el diacrónico y el sincrónico. El primero nos permitió relevar los cambios y continuidades y establecer relaciones con el contexto socio-político. El segundo, analizar las concepciones historiográficas y pedagógicas que respaldan las distintas propuestas, su estructura y organización, qué prescriben y qué omiten, y el peso relativo de las materias que clasificamos en disciplinares, pedagógicas y de formación general.

Contexto histórico y Planes de Estudio: dos historias en paralelo

A partir de la investigación realizada podemos afirmar que la existencia de regímenes dictatoriales y democráticos no incidió en forma mecánica ni igualitaria en la formación de los profesores de Historia.

En el año 1976, el cambio de régimen político provocó importantes modificaciones en la Universidad. Se introdujo un nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA).¹³ Éste establecía un régimen de materias anuales –27 en total–,¹⁴ organizadas por años, lo que lo asemejaba a los profesorado no universitarios, con un régimen más escolarizado que permitía un mayor control de los estudiantes. Sin embargo, se mantuvo la proporción de cursos asignados al saber disciplinar persistiendo, así, la tradición académica tendiente a formar especialistas en contenidos disciplinares y otorgando un lugar marginal a los saberes pedagógicos.

No sucedió lo mismo en el profesorado no universitario que mantuvo su Plan de Estudios de épocas muy anteriores o bien sólo sufrió modificaciones parciales sin que se verificara una relación directa con los cambios políticos.

En el período de la dictadura militar 1976-83 y aún en los primeros años de la democracia, el proyecto educativo del Profesorado no universitario, fuertemente tradicionalista, respondía a una concepción “occidental y cristiana” –a pesar de ser una institución oficial laica–, y a una fuerte tradición normalizadora-disciplinadora.¹⁵ El clima institucional, muy autoritario, generaba mecanismos de autocontrol que sesgaba cualquier intento de desarrollo de un pensamiento crítico tanto en los profesores como en los alumnos.

El Plan de Estudios de 1977 (anteriormente regía el de 1963) se mantenía en el momento de realizar esta investigación. Sólo se produjeron modificaciones en las materias pedagógicas en 1982. Para obtener el título de Profesor de Historia se exige la aprobación de 26 materias anuales.¹⁶

A diferencia de la Universidad, la carga horaria de las diversas materias es heterogénea, similar al nivel secundario; se refuerza así la hipótesis del isomorfismo que alude a la tendencia en la formación docente de asimilarse al nivel al cual se dirige.

En 1983, con el retorno a la democracia, los cambios en el contexto socio-político impactaron en forma inmediata, en la organización y en el proyecto educativo de la carrera de Historia de la UBA. Se volvió al gobierno tripartito, compuesto por docentes, graduados y estudiantes (modelo surgido de la Reforma del ‘18), y a través de la intervención y luego normalización se renovaron autoridades y cargos docentes mediante mecanismos democráticos (elecciones de autoridades y concursos), con lo que se elevó significativamente el nivel académico. Paralelamente, los estudiantes recobraron parte de su anterior protagonismo. El reestablecimiento del ingreso irrestricto significó un mayor peso de los estudiantes universitarios en el total de la matrícula de los profesorados estatales.

En 1985 entró en vigencia un nuevo Plan de Estudios en la carrera de Historia que exigía la aprobación de 32 cursos,¹⁷ volviendo al régimen cuatrimestral.

El análisis del Plan de Estudio de la UBA de 1985 permite observar importantes modificaciones en la concepción historiográfica que lo sustenta debido, en gran parte, al cambio inmediato y generalizado de autoridades y del plantel docente.

No sucedió lo mismo con la formación pedagógica por las razones expuestas anteriormente.

El advenimiento de la democracia, en 1983, no produjo cambios sustanciales en el profesorado. Las modificaciones de docentes y de planes de estudio fueron escasas y

diferenciadas ya que dependieron más de la voluntad de los sujetos (autoridades, docentes y alumnos) que del contexto socio-político. Esto nos permite afirmar que la Institución jugó un rol de mediadora –en diversos sentidos– frente a las variaciones de la coyuntura política.

Recién tres años después, y como producto de un fuerte reclamo de alumnos y algunos docentes, la Institución fue intervenida por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación del cual dependía. Sus principales autoridades fueron reemplazadas aunque el plantel docente permaneció casi sin modificaciones ya que, a diferencia de la Universidad, no se concretó la normalización mediante el mecanismo de concursos.

Los cambios de orientación de la nueva conducción comienzan a sentirse recién en 1987 y especialmente en 1988. En ese año el profesorado se separa formalmente de la Institución madre y se convierte en una institución autónoma. A partir de esta fecha, sin que medie un cambio del Plan de Estudios, se percibe un intento de construir un nuevo modelo socio-educativo a través de, por ejemplo, modificaciones en el plantel docente, aunque por los mecanismos tradicionales de recambio institucional, éstos fueron muy lentos.

Finalmente, a partir de enero de 1994 y como parte de la política de descentralización educativa, el Profesorado fue transferido a la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Las temáticas abordadas por las distintas materias

En la Universidad, durante el período dictatorial, los contenidos de los cursos de formación general darían cuenta de una formación de tipo humanístico o culturalista; en cambio, el Plan de Estudios del '85 brinda una formación de base más sólida y orientada a las disciplinas de las Ciencias Sociales, que se corresponde con la perspectiva dominante de los años '60 y '70, que apuntaba a la historia como ciencia social cuyo objeto de estudio principal eran los aspectos económicos, sociales y políticos.

En cambio, en el profesorado no universitario se mantienen las materias de formación general con un marcado carácter humanista.

En los programas de las materias disciplinares, tanto en la Universidad como en los profesorados durante el período dictatorial, resulta significativa la ausencia de temas y problemáticas de la historia y la historiografía del siglo XX, aun más en el caso de la historia argentina y americana que en el de la universal. Esto puede ser analizado desde distintas hipótesis. Una de ellas vincularía estas ausencias a cierto criterio historiográfico que plantea la distancia temporal como condición de posibilidad de objetivación de los

hechos históricos. Otra, que creemos más probable, nos permite hablar de un directo ocultamiento de temáticas consideradas “inconvenientes”, teniendo en cuenta el período dictatorial, aunque esta situación se modifica –en parte– en el período democrático. Por otra parte, en la Universidad, la Historia Americana tiene un lugar propio y la Historia Clásica está compuesta por el estudio de Grecia y Roma.

En cambio, en el profesorado las materias disciplinares presentan un encuadre tradicional. La Historia Americana queda subsumida en la argentina, lo que guarda semejanza con los programas y libros de texto del nivel secundario, en los cuales la visión de América Latina es fragmentaria, escasa y está lejos de ser una historia procesual. En las historias europeas se incluye Historia de España a partir del siglo XV, que parece reforzar el legado de la colonización; la Historia de Grecia y de Roma son dos materias separadas con una importante carga horaria, y que responden a un criterio clasicista. Por otra parte, se incluye Disciplinas Auxiliares de la Historia de claro sesgo positivista.

La poca cantidad de seminarios, tanto en la Universidad como en el Profesorado, refleja una tendencia a formar docentes transmisores no-productores de conocimientos, en función de responder a supuestas demandas de un sistema educativo que exigiría del docente un rol de mera operatoria alejado de las competencias inherentes a un rol profesional.

Sin embargo –como afirma Lanza– es posible que transmitir conocimientos o proponer situaciones de investigación no sean necesariamente alternativas excluyentes. Se considera relevante y posible vincular a la transmisión de los conocimientos a través de un texto discursivo, el proceso de producción de dicha información. La incorporación de dicha estrategia permitiría quizás incluir en el proceso de aprendizaje no sólo los contenidos que se quieren transmitir sino también el proceso de construcción de un conocimiento histórico, a través de la utilización de un determinado modelo historiográfico.¹⁸

Los cursos correspondientes al saber pedagógico¹⁹ –en la Universidad– están planificados al finalizar la carrera y responden a una postura didáctica tecnicista-instrumentalista que apunta a la adquisición de hábitos o habilidades para la planificación, conducción y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin comprensión –y mucho menos reflexión– de las especificidades del contenido disciplinar y de los de la didáctica especial. Esta situación se mantiene en ambos períodos.

En el Profesorado, en cambio, estos cursos comienzan desde el segundo año y responden a una tradición normalista que enfatiza “el saber hacer”, frente a la formación teórica y disciplinaria.

En síntesis, analizando los Planes de Estudio, parecerían convivir tres modelos relativos a los saberes que un profesor de Historia debe tener.

El primero está ligado al conocimiento de la disciplina y desconoce la necesidad de cualquier conocimiento psicopedagógico y didáctico. Este modelo se inscribe dentro de una tradición académica que caracteriza la formación universitaria de los profesores de Historia. El segundo pone énfasis en el conocimiento pedagógico y en las prácticas de la enseñanza, lo que lo relacionaría con una tradición instrumentalista que desliga el saber práctico del saber teórico. El tercero pretende que los futuros profesores dominen saberes disciplinares y pedagógico-didácticos que le permitan reflexionar críticamente sobre la escuela y el mundo, lo que implica la enseñanza y práctica de la investigación.²⁰

La formación de los profesores de Historia en el marco de la nueva Ley de Educación²¹

En abril de 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación que por sus objetivos y prácticas se encuadra dentro de un proyecto neoliberal, impulsado fuertemente desde el Estado y cuestionado por la mayor parte de los docentes, los ámbitos académicos y gremiales. Aunque con diferente nivel de concreción en cada provincia, se avanzó en los cambios curriculares, en la transformación de la estructura del sistema educativo y en la descentralización administrativa y financiera –iniciada en el período dictatorial–, en medio de una fuerte crisis de las economías provinciales.

La nueva estructura escolar comprende el Nivel Inicial, de un año de duración, la Educación General Básica, dividida en tres ciclos de tres años cada uno y la Educación Polimodal, de tres años de duración, que reemplazan el Preescolar, la Primaria y la Secundaria.

En correspondencia con esta nueva estructura, se aprobaron cambios en la formación docente. Tanto la Ley de Educación como los documentos y discursos ministeriales enfatizan la necesidad de una formación profesional. El concepto de profesionalización de la actividad docente involucra dos aspectos distintos: la profesionalización basada en el desarrollo de las aptitudes necesarias para el desempeño de la actividad docente y el mejoramiento de las condiciones de trabajo.²² El primer aspecto parecería estar garantizado por la prescripción de una formación universitaria. Sin embargo, el análisis realizado en los Planes de Estudio del Profesorado de Historia universitario manifiesta importantes déficits en el desarrollo de las competencias docentes. Por otro lado, la reciente habilitación de nuevas universidades, tanto en el ámbito privado como en el público, junto con pautas legales poco claras en relación con el nivel académico exigido

—entre otros aspectos—, hacen que la decisión oficial no constituya un avance significativo en el campo de la formación docente.

Con relación al segundo aspecto, el discurso técnico-pedagógico suele “diseñar” un modelo profesional ideal, alejado de las condiciones reales de trabajo que contrastan con las consecuencias de las políticas económicas implementadas, caracterizadas por un deterioro en las condiciones de vida y de trabajo de los docentes.

La reforma educativa también ha introducido modificaciones en las instituciones y contenidos de la formación docente. En este trabajo, nos interesa analizar, en particular, las relativas al campo de formación de los docentes que se desempeñarán en el Tercer ciclo de la EGB y el Polimodal, por ser el área de incumbencia laboral de los profesores de Historia.

En relación con el tipo y calidad de las instituciones, las resoluciones ministeriales establecen:

*La formación de docentes para el tercer ciclo de la EGB y para la educación polimodal... tendrá lugar en instituciones de nivel superior universitario o en instituciones no universitarias que acuerden convenios con universidades o que sean acreditadas específicamente...*²³

Si bien se mantienen los dos subsistemas, se plantean importantes exigencias que obligarían a los institutos no universitarios a firmar acuerdos con las Universidades, lo que reavivaría la vieja disputa y pondría en duda la concreción de los convenios. En este sentido, la reforma educativa no parece ser superadora del conflicto histórico.

Los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente para el tercer ciclo de la EGB y la Educación Polimodal fueron aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFC y E) en junio de 1998. Están organizados en tres campos: de la Formación General Pedagógica (para la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo), de la Formación Especializada por Niveles y Regímenes Especiales (para la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo) y de la Formación de Orientación.

El Campo de la Formación de Orientación está dividido en dos bloques, el que corresponde a los contenidos comunes y el de los contenidos específicos de la disciplina de opción del alumno/a futuro docente.

Los contenidos comunes corresponden a cada una de las disciplinas que integran el área de Ciencias Sociales y contenidos vinculados a su enseñanza y aprendizaje. El objetivo de este bloque es:

*que el futuro docente en Historia, Geografía, Economía, Sociología, Antropología o Ciencia Política adquiera un conocimiento básico sobre el conjunto de las disciplinas que no constituyen su opción...*²⁴

En primer lugar, en el proceso previo a la aprobación de estos contenidos, el Ministerio de Educación de la Nación elaboró una serie de documentos que fue difundida con el objetivo de recabar la opinión de las Instituciones que tendrían a su cargo la formación de los profesores de estos ciclos de enseñanza. En estos documentos sólo se incluían los contenidos relativos al campo de la Formación de Orientación y estaban ausentes los del Campo de Formación General Pedagógica y de la Formación Especializada por Niveles y Regímenes Especiales. El discurso implícito en esta acción manifestaba que el Ministerio de la Nación no parecía tener en cuenta que la especificidad de la práctica docente requiere de una articulación compleja de los saberes disciplinares y pedagógicos.

En segundo lugar, los contenidos de la formación docente mencionados están prescriptos tanto para las Universidades como para los Institutos Superiores no universitarios, lo que obligaría a ambos tipos de instituciones a modificaciones que entrarían en conflicto con sus propias tradiciones, originadas en los circuitos diferenciados en que tradicionalmente se insertaban sus egresados dentro del nivel secundario. Así, las Universidades –en contraposición a su tradición académica– tendrían que incrementar significativamente el campo pedagógico. Por su parte, los Institutos Terciarios, por medio de los acuerdos con universidades –mencionados anteriormente–, se verían forzados a adoptar funciones que por tradición les son ajenas, como es el caso de la investigación.

¿Podrán las instituciones y sus actores adaptarse a estas nuevas prescripciones? ¿No tendría que preverse estrategias para superar los conflictos que originarían estas modificaciones?

Hasta el momento, en el ámbito privado, muchos institutos confesionales ya han llegado a acuerdos con universidades pertenecientes al mismo credo, pero sólo con el objetivo de garantizar la continuidad de la formación religiosa.

En tercer lugar, los documentos oficiales explicitan que la formación de los docentes para estos niveles debe garantizar la enseñanza de los contenidos escolares. En el caso del Tercer Ciclo de la EGB, la mayoría de las jurisdicciones del país organizó este ciclo en áreas (los contenidos de Historia se encuentran en el área de Ciencias Sociales).

Parecería existir una desarticulación entre una formación de los docentes de carácter disciplinar y una enseñanza de contenidos organizados en áreas.

En relación con este punto, el Ministerio de Educación de la Nación sostiene:

La presencia de contenidos de diversas disciplinas de la formación común apunta a proporcionar una

*formación integral en el campo de las Ciencias Sociales, que permita a los docentes desempeñarse en el tercer ciclo de la Educación General Básica, en el caso que la provincia opte por un currículo por áreas.*²⁵

¿Qué sentido tiene la formación de profesores de Historia o de Geografía o de Sociología, etc., si cualquiera de ellos tiene la misma incumbencia laboral, por lo menos en el Tercer Ciclo? Los contenidos del bloque de formación común, ¿habilitan a los docentes para enseñar Ciencias Sociales?

Estas problemáticas remiten a una polémica que trasciende los marcos nacionales y que incide en la formación docente: ¿ésta debe estar centrada en el área o en la disciplina?

Según afirma González Muñoz:

*Algunas de las últimas recomendaciones del Consejo de Europa insisten en que el profesorado de la materia en el nivel de secundaria debería estar formado exclusivamente por docentes especializados, con una formación histórica actualizada, que no olvide los problemas económicos, sociológicos, geográficos, etnológicos y políticos, ni las relaciones con otras disciplinas como la historia del arte y del pensamiento, la literatura, etcétera.*²⁶

En nuestro país, la mayoría de los especialistas de las disciplinas que integran el área de Ciencias Sociales acuerda con la formación disciplinar. En cambio, la mayor parte de los licenciados en Ciencias de la Educación impulsa la formación docente por área.

Analizar los términos de la polémica trasciende los objetivos de este trabajo nos centraremos en las implicancias que ella tiene para la formación docente.

Hasta ahora la formación de profesores de Historia, tanto en los Institutos como en las Universidades, ha sido disciplinar. Más allá de los fundamentos teóricos que esgrimen los partidarios de una u otra posición y de la racionalidad científica que sustentan los cambios curriculares producidos, no se puede dejar de reconocer las dificultades profesionales y laborales que plantea la opción de áreas. Por un lado, una larga tradición de formación y enseñanza por disciplinas. Por otro, la ausencia de condiciones laborales adecuadas y una capacitación específica (horas pagas, espacios y políticas institucionales, etc.) impiden la reflexión y discusión sobre los nuevos diseños curriculares, la elaboración de proyectos y materiales educativos interdisciplinarios, entre otros aspectos. A esto se suma una crisis económica del país que está llevando, a algunos gobiernos provinciales, a utilizar la reforma como variable de ajuste de sus presupuestos educativos. En este sentido la definición de la polémica, área o disciplina, se transforma en un debate político definido por criterios económicos.

En síntesis, una reforma educativa que pregone, por ejemplo, una profesionalización del rol docente en un contexto laboral cada vez más desprofesionalizado (desjerarquización económica, social e intelectual) responde a posturas ideológicas y políticas del neoliberalismo o neoconservadurismo en los cuales el mercado se convierte en el verdadero ministerio planificador de la educación.²⁷ La necesidad de cambio y mejora de la formación docente es reconocida y admitida por todos. Sin embargo, un proceso que no involucre al docente en las reformas y que no atienda a las condiciones de desempeño laboral está condenado al fracaso. Sólo la restitución entre el vínculo cortado entre calidad educativa y calidad de vida puede garantizar una verdadera transformación de la formación docente.

Notas

¹ El análisis y comentarios que se presentan en este apartado corresponden al proceso que se desarrolló desde la aprobación de la Ley de Educación hasta la finalización de la gestión política del presidente Menem, en diciembre de 1999.

² Ver Zeichner y Tabachnik: "Are effects of University teacher education 'washed out by school experience?'" , *Journal of Teacher Education*, vol. 3, N° 3, 1981.

³ Ver Terhart, E.: "Formas de saber pedagógico y acción educativa o qué es lo que forma en la formación del profesorado", en *Revista de Educación*, N° 284, Madrid, 1984

⁴ Oficina Internacional de Educación, UNESCO. Informe Especial, 1997.

⁵ Santos Guerra, M. A.: "La formación inicial. El curriculum del nadador", en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 220, Barcelona, 1993, pág. 50.

⁶ Barquín, J.: "La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España", en *Revista de Educación*, N° 306, La Profesión Docente, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1995, págs.7-14.

⁷ Giroux, H.: "La formación del profesorado y la ideología del control social" en *Revista de Educación*, N° 284, Madrid, 1987.

⁸ Oficina Internacional de Educación. UNESCO. Informe Especial, 1997.

⁹ Los colegios Nacionales son los bachilleratos concebidos como escuelas preparatorias para la Universidad. Las escuelas Normales constituían el ámbito de formación de los maestros. Desde 1970, fueron convertidas en bachilleratos, creándose institutos terciarios para la formación de los maestros. Los colegios comerciales forman Peritos Mercantiles, especializados en técnicas contables, destinados fundamentalmente a una rápida inserción en el mercado laboral.

¹⁰ Ver Pinkasz, D.: "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos", en Braslavsky, C. y Birgin, A.(comp.): *Formación de Profesores*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1992.

¹¹ Ver Bertoni y Cano: "La educación superior en la Argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas", en *Propuesta Educativa*, Año 2, N° 2, Buenos Aires, 1990.

¹² Ver Davini, M. C.: *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* , Paidós, Buenos Aires, 1995.

¹³ La Facultad de Filosofía y Letras dependiente de la Universidad de Buenos Aires fue fundada en 1896 y el Profesorado de Enseñanza Secundaria Normal y Especial de esta Universidad en 1907.

¹⁴ De estos 27 cursos, el 63% corresponde al saber disciplinar (14 materias y 3 seminarios), el 30% a la formación general (8 materias) y el 7% al saber pedagógico (2 materias).

¹⁵ Davini, M. C., op. cit.

¹⁶ De estas 26 materias, el 65% corresponde al saber disciplinar (14 materias y 1 seminario), el 8% a la formación general (4 materias) y el 27% al saber pedagógico (7 materias).

¹⁷ De estos 32 cursos cuatrimestrales, el 63% corresponde al saber disciplinar (16 materias y 4 seminarios), el 31% a la formación general (10 materias) y el 6% al saber pedagógico (2 materias, que continúan siendo anuales). El incremento de materias se debe a la inclusión de un Ciclo Básico Común (CBC) en todas las carreras de la UBA, de un año de duración.

¹⁸ Lanza, Hilda y Finocchio, Silvia: *Curriculum presente Ciencia ausente*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1993, pág. 27.

¹⁹ Sólo dos materias: Didáctica General (en un principio cuatrimestral, luego anual) y Didáctica especial y Prácticas de la Enseñanza (anual).

²⁰ Davini: M.C., op. cit.

²¹ El análisis y comentarios que se presentan en este apartado corresponden al proceso que se desarrolló desde la aprobación de la Ley de Educación hasta la finalización de la gestión política del presidente Menem, en diciembre de 1999.

²² Pipkin, D.: "La capacitación docente: política y prácticas en el período 1995-1996". Mimeo.

²³ "Documento Anexo Resolución N° 52: Bases para la organización de la Formación Docente", setiembre de 1996, punto 2.5.

²⁴ CBC Formación Docente, Tercer Ciclo y Educación Polimodal. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

²⁵ Ibid.

²⁶ González Muñoz, Ma. Carmen: *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, OEI y Marcial Pons, Madrid, 1996, pág. 297.

²⁷ Sarlo, B.: *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*, pág. 130.

Bibliografía

- Barquín, J.:** “La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España” en *Revista de Educación*, Nº 306, La Profesión Docente, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1995.
- Bertoni y Cano:** “La educación superior en la Argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas” en *Propuesta Educativa*, Año 2, Nº 2, Buenos Aires, 1990.
- Consejo Federal de Cultura y Educación:** Ley Federal de Educación. Pacto Federal. Resoluciones. 1993/1996.
- Davini, M. C.:** *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires, 1995.
- Pinkasz, D.:** “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos” en Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.): *Formación de Profesores*, Miño Dávila, Buenos Aires, 1992.
- Pipkin, D.:** “La capacitación docente: política y prácticas en el período 1995-1996”, *Quinto Sol*, Revista de Historia Regional, Año 2, Nº 2, Instituto de Historia Regional, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Buenos Aires, diciembre 1998, pág. 143-164.
- Santos Guerra, M. A.:** “La formación inicial. El curriculum del nadador”, en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 220, Barcelona, 1993.
- Sarlo, B.:** *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*, Ariel, Buenos Aires, 1994.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi:** *El proyecto educativo autoritario*, Argentina 1976-1982, FLACSO-GEAL, Buenos Aires, 1985.
- Terhart, E.:** “Formas de saber pedagógico y acción educativa o qué es lo que forma en la formación del profesorado”, en *Revista de Educación*, Nº 284, Madrid, 1984.
- Universidad de Buenos Aires:** Acuerdo de gobierno para la reforma de la UBA, 1995.
- Zeichner y Tabachnik:** Are effects of University teacher education “washed out by school experience?”, en *Journal of Teacher Education*, vol. 3, Nº 3, 1981.