



Este documento está disponible para su consulta y descarga en [Memoria Académica](#), el repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata**, que procura la reunión, el registro, la difusión y la preservación de la producción científico-académica editada e inédita de los miembros de su comunidad académica. Para más información, visite el sitio

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Esta iniciativa está a cargo de BIBHUMA, la Biblioteca de la Facultad, que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados. Para más información, visite el sitio

www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar

Licenciamiento

Esta obra está bajo una licencia Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 Argentina de Creative Commons.

Para ver una copia breve de esta licencia, visite

[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/.](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/)

Para ver la licencia completa en código legal, visite

[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode.](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode)

O envíe una carta a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.

La formación del Profesor en Historia en la Provincia de Buenos Aires, 1990–2010

por *Carlos Alberto Dicroce*

CISH – IdIHCS– Universidad Nacional de La Plata

cdicroce@infovia.com.ar

Resumen

En este trabajo abordamos algunos aspectos de la formación de profesores en Historia en los Institutos de Formación Docente, dependientes de la Dirección de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires, en el período comprendido entre la transición democrática y el de la sanción de la nueva ley de Educación del año 2006 y sus consecuencias en la jurisdicción. Pondremos especial énfasis en el análisis crítico de los programas y diseños curriculares en la formación inicial; en las políticas provinciales de perfeccionamiento y actualización continuos y en la formulación de alternativas para la selección de profesores del área de las Ciencias Sociales y la Historia en las escuelas secundarias, atendiendo al reconocimiento de las trayectorias y evaluación de los docentes. Haremos un recorrido histórico durante estos últimos veinticinco años distinguiendo los contextos y escenarios que caracterizaron la formación del profesor de Historia para volver a pensar el sentido y las nuevas problemáticas de la profesión docente.

Palabras clave

Formación inicial del profesor de historia; reformas y cambios en la educación secundaria; enseñanza de la historia.



Training teacher of History in the Province of Buenos Aires, 1990–2010

Abstract

This article addresses some aspects of teacher training in History at the Teacher Training Institutes, of the Directorate of Higher Education in the Province of Buenos Aires, in the period of democratic transition and the enactment of the new Education Law in 2006 and its consequences in the jurisdiction. We will specially emphasize on critical analysis of programs and

curriculum in the initial training in provincial policy development and continuous updating and formulation of alternatives for the selection of teachers in the area of Social Sciences and History in schools secondary schools, considering the recognition of pathways and evaluation of teachers. We will make a historic journey over the last twenty five years distinguishing the contexts and settings that characterized the history teacher training to rethink the meaning and the new problems of the teaching profession.

Keywords

Initial history teacher; reforms and changes in secondary education; history teaching.



“Muchos profesores nos encontramos diariamente ante la necesidad de reconstruir para los alumnos y para nosotros mismos un sentido que motorice la acción pedagógica.”

Alejo Stauber, orientador educacional de la Escuela Media n° 1, de La Plata
(Diario: *El Día*, La Plata, 6/3/2011)

Introducción

En el marco de la instancia provincial del Parlamento Juvenil del Mercosur —un espacio de debate estudiantil que, bajo el lema “Qué escuela secundaria queremos”— se llevó a cabo el 17 de Septiembre de 2010, en el anexo de la Cámara de Diputados de la legislatura de la provincia de Buenos Aires, organizado por la Dirección General de Cultura y Educación, alumnos de todas las regiones de la provincia opinaron sobre la “realidad educativa” que viven a diario. Una de las cuestiones que señala la crónica periodística y que contó con el consenso de los estudiantes allí reunidos, se refiere a “la vocación” y “formación de sus profesores” y a la calidad de los vínculos que los estudiantes mantienen con sus docentes. En la crónica, una alumna que cursa la Escuela Secundaria Básica se expresó de esta manera:

“Para mí, el problema más grave es que muchos profesores no nos saben tratar. ¿En qué sentido? No saben relacionarse, llegar a los alumnos, sobre todo cuando alguno necesita ayuda. ¿Por qué? Porque no están preparados. Y eso deriva en discriminación. Es por ello que planteamos el tema ‘inclusión educativa’ para tratar en el Parlamento.” (Diario *El Día*, La Plata, 18/9/2010)

Mientras que otra de sus compañeras afirmó: “no hay códigos entre profesores y alumnos”. En este contexto se les preguntó qué pedían ellos de un docente para ser respetado. “Que escuche a los jóvenes; empatía y comprensión; vocación y capacidad para enseñar”, enumeraron (...). “Es que quedan pocos profesores por vocación. Para muchos es un trabajo más; ese es el problema” (Diario *El Día*, La Plata, 18/9/2010).

Estos testimonios de los alumnos de la provincia de Buenos Aires nos introducen en los problemas que queremos abordar en este trabajo y que se refieren precisamente a las demandas que se le plantean a la formación inicial de los profesores de historia para desempeñarse en la práctica real de la enseñanza en la escuela secundaria; labor que requeriría en su formación no sólo de la dotación de aquellos recursos eficaces que les permitan gestionar estos climas relacionales y emocionales que se generan en el aula y, que tan claramente han manifestado los alumnos, sino también atender a los estilos de respuesta ante la variedad de situaciones que es necesario enfrentar en ese escenario multifactorial que es el salón de clases.

Sin pretender sobredimensionar esta etapa en la formación de un docente, el ejercicio que intentamos realizar consiste en buscar respuestas a algunos interrogantes que nos formulamos: ¿cómo ha nacido y se ha organizado el sistema de formación de profesores en nuestro país y en particular en la provincia de Buenos Aires? Empezamos con esta pregunta porque pensamos que una mirada retrospectiva a los problemas planteados podría ser un camino cuyo recorrido nos devuelva un legado de ideas y propuestas orientadas a dar respuesta a las dificultades que encuentran los profesores en su propia actividad de enseñanza, entendida ésta como “una práctica social y como una acción del docente” (Cols, 2007:115) Hemos elegido para realizar este recorrido mostrar los cambios que en esta cuestión se han dado a partir de la promulgación de la Ley Federal de Educación en 1993, y de la Ley de Educación Superior n° 24501, en la provincia de Buenos Aires.¹ Consideramos que esta perspectiva nos permitirá, a su vez, advertir que los modos de concebir la formación inicial de un profesor, las maneras de actuar y valorarla no surgen y se abandonan sin más y en sentido completo, sino que se retoman parcialmente, se actualizan frente a nuevos problemas, van al encuentro de otras ideas y parecen estar en sintonías con climas de épocas. En síntesis, trataremos de indagar de dónde vienen ciertas ideas, tendencias o tradiciones que moldean las prácticas educativas en los Institutos de Formación Docente (IFD), dependientes de la Dirección de Educación Superior.

El otro interrogante que nos hemos formulado es en qué consiste la formación que recibe el profesor, cuáles son sus limitaciones en su formación disciplinar y pedagógica. Procuraremos acercarnos al análisis en detalle de la estructura curricular de la formación y a la reformulación de “la pedagogía de la formación” (Davini, 1995:99–116) en el período de tiempo señalado poniendo en paralelo las políticas del Estado provincial referidas a la selección de sus recursos humanos y en especial, a la incorporación al sistema educativo provincial de los noveles profesores.

Si bien mirar hacia atrás nos ayuda a identificar las tradiciones y modelos que estructuraron el discurso sobre la formación docente no es menos cierto que nos invita a reflexionar hacia adelante. Especialmente en lo que se refiere a la relación entre saber historia y la práctica pedagógica, sobre todo en el contexto actual donde las referencias se vuelven inestables y en reiteradas ocasiones escuchamos hablar de “agotamiento del relato de la historia escolar” (Romero, 2006) y “crisis de la pedagogía” (Tedesco, 2009). Por eso, ampliaremos las dimensiones del problema y procuraremos reflexionar en torno a las dinámicas de cambio en la escuela secundaria y en qué medida la formación actual del profesor responde a lo que se espera y se hace en las escuelas de ese nivel.

Trataremos de ceñir los núcleos más problemáticos de esta cuestión procurando identificar las propuestas, ensayos y voces que expresan voluntad de cambios en las estrategias que se ocupan de redefinir el oficio del docente en general y de los profesores de Historia, en particular. No es que a partir de la promulgación de una ley o la implementación de un nuevo plan de estudios se clausura una etapa sino que a partir de allí se abre otra, donde los temas de la agenda educativa cobrarán nuevo impulso al calor del clima “neoconservador cuasihegemónico” (Kessler, 1996:131–158) que inaugura la década de los noventa y que brinda una serie de reformas estatales, entre ellas, la educativa que implicará cambios en la estructura del sistema educativo tanto nacional como provincial. La provincia de Buenos Aires pivoteará este proyecto y es en esta jurisdicción donde las reformas hacen visibles líneas de rupturas con respecto al período anterior, tanto en la reformulación del sistema como en los objetivos y contenidos de la enseñanza secundaria y por ende, en la formación de sus profesores. Por tal razón, nos pareció pertinente marcar a partir de la Ley Federal de Educación de 1993 una nueva etapa que mostraría sus primeros síntomas de agotamiento con la crisis de 2001 y, en el caso particular de la educación secundaria, con el intento de su reformulación a partir de una nueva Ley de Educación, la Ley Nacional n° 26206, aprobada en diciembre de 2006 y Ley de Educación Provincial n° 13688 de 2007. El Estado provincial inicia en este período un cambio en las escuelas secundarias cuyas principales novedades incluyen su obligatoriedad con seis años de duración y que significa el “fin de la Educación General Básica (EGB), el Polimodal y la Ley Federal de Educación en la provincia”. La nueva escuela media tendrá directores con dedicación exclusiva e intentará evitar la figura del “docente taxi”, al alentar la concentración horaria de profesores en un mismo establecimiento. Asimismo, en cada escuela habrá un “docente tutor” para 1° y para 6° año, es decir, en las articulaciones, tanto en el ingreso a la secundaria y como en su finalización y un “asistente tecnológico”. Se procurará, además, sostener una política de “concentración horaria para los docentes”, quienes además, accederán a “capacitación” en la misma escuela, de modo de lograr la “incorporación de los profesores a la vida institucional” que, necesariamente, tendrá efectos sobre “las condiciones laborales y de enseñanza”, al desarticular la figura del “docente taxi” (Diario *Página 12*, 29/9/2009).

Frente a estos anuncios, resulta pertinente preguntarse y reflexionar acerca de qué profesores será necesario formar para esta innovación en curso o para “la nueva secundaria”, como se afirma en el actual discurso político–educativo.

En síntesis, el ejercicio que nos proponemos realizar consiste en plantear los problemas de la formación inicial del profesor de historia en estas dos épocas diferentes atendiendo a la explosión de la matrícula en el nivel medio de la enseñanza y a sus cambios como a las recientes promesas de transformación en la escuela secundaria.

Origen y desarrollo del profesorado de historia

Las instituciones de formación del profesorado en la provincia de Buenos Aires reconocen distintas vertientes, aunque todas fueron creadas con el propósito de satisfacer las demandas

que le exigía el nivel medio de la enseñanza que, para comienzos de la década de 1980, contaba ya con un total de 1 295 815 alumnos (Barba, 2002:425–455) Esta expansión del nivel medio y la diversificación de sus modalidades (técnico–agraria–comercial–bachiller) implicaron una acelerada demanda de nuevos profesores que llevó a un fuerte incremento de docentes en este nivel (Pinkasz, 1992:59–82). En cuanto a su formación, las iniciativas más antiguas correspondieron a las Escuelas Normales, las que a partir de 1886 establecieron planes destinados a formar profesores que instruyeran a los futuros maestros. Los cursos consistían en dos años de formación adicional que se añadían a los cuatro del magisterio. Las escuelas que lo aplicaban fueron las Normales Superiores n° 1 de mujeres y la n° 2 de varones de la actual ciudad de Buenos Aires (Astolfi, 1975:213–217) Este plan fue modificado en 1914, llevando a tres años la formación del profesor normal y dividiendo sus orientaciones en dos ámbitos distintos: “las ciencias” y “las letras”. Entre las primeras camadas de egresados se encuentran José María Aubin, Carlos Cánepa, Alfredo Grosso y José Imhoff, entre otros, muchos de ellos redactaron los primeros textos de historia para uso de los estudiantes de esas instituciones. En esas condiciones prevaleció esta carrera hasta que en 1953 se dio por terminado ese plan y se adoptó el que se aplicaba en los Institutos del Profesorado (Maeder, 1983:3–18).

Las Universidades también manifestaron su interés por el tema. La de Buenos Aires, en la Facultad de Filosofía y Letras, se propuso en 1896 que a la formación de estudiosos en las disciplinas humanísticas se agregara la preparación pedagógica para ejercer la docencia. La sección de Historia quedó establecida en 1906 mientras que en la de La Plata, esos estudios se consolidaron en 1920 (Solari, 1949:265–266). En 1903 el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública estableció los requisitos para ejercer esa docencia y contrató a un grupo de profesores alemanes con los cuales estableció en 1904 el Instituto Nacional del Profesorado, con su correspondiente colegio de aplicación, el actual Nacional Bartolomé Mitre.

Entre 1907–1908 hubo un intento de conciliar la formación de profesores entre la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto del Profesorado. Esta posibilidad fracasó y ambas instituciones se separaron en 1909. A su vez, el modelo creado en el Instituto de Buenos Aires se reprodujo más tarde en Paraná (1933) y en Catamarca (1943) para luego generalizarse en todo el país. Mientras tanto las Universidades Nacionales siguieron la impronta trazada por la de La Plata y Buenos Aires. La aparición del profesor secundario “diplomado” cambió la estructura de la docencia, que introdujo una nueva legitimidad —la del diploma— en conflicto con la anterior, basada en la pertenencia a un estrato social — la de los “doctores” de la política nacional (Pinkasz, 1992:59–82).

Las Universidades mencionadas exigen actualmente cinco años de formación para profesores mientras que en los Institutos de Formación Docente, la exigencia se reduce a cuatro años. A partir de 2008, en la provincia se equipararon los años de formación de profesores (secundarios) y maestros (primarios).

¿En qué consiste la diferente formación dada en cada una de esas instituciones? Si bien no hay estudios comparativos que incluyan la realidad provincial, es posible encontrar en la literatura existente los diversos posicionamientos en la discusión acerca del anclaje institucional

de la formación de profesores de secundaria. Desde de su origen histórico, los docentes se han formado en instituciones con distinto inicio, trayectoria y cultura académica; un profesor que sitúa su formación en una ex escuela Normal es muy probable que le sea difícil abandonar la estructura o culturas organizacionales propias de los niveles que le precedieron. Aún hoy, encontramos en los IFD figuras específicas de la escuela secundaria, como el preceptor; incluso la distribución del tiempo, espacio, sistemas de evaluación, regímenes anuales de cursada, vínculos docente–alumno y la normativa se corresponde con el nivel educativo para el cual se preparan para trabajar. Es más, las condiciones laborales de los profesores de los IFD son iguales a los de la secundaria y se rigen por las mismas normas. Lea Vezub ha reconocido un legado — “el normalismo como identidad fundante del magisterio —que todavía persiste en muchas de las prácticas y formas de organización de los Institutos y agrega dos características más de esta matriz: “la endogamia” y “la sobrevaloración de la práctica y de la experiencia docente directa en el nivel educativo para el que se forma—” (Vezub, 2007:7–8). Caracteriza como “endogamia” la tendencia de los IFD a reclutar como profesores a sus propios graduados, antes que a egresados de las universidades y destaca que muchos de sus docentes han realizado toda su trayectoria escolar en la misma institución. En igual sentido, nosotros agregamos otra nota particular de los Institutos, como es la apertura de carreras a “ciclo cerrado”. Es muy común que se abra la carrera de Profesorado de Historia por única vez en algún distrito de la provincia y sus mismos profesores van pasando de año en año para poder conservar su fuente de trabajo. La consecuencia es que los alumnos tienen solamente tres o cuatro profesores de la disciplina en toda su formación inicial. Esta modalidad comienza a generalizarse en el territorio provincial a partir de 1990 con la aprobación del nuevo plan de estudios para el Profesorado de Historia. Con respecto a la segunda de las características, Lea Vezub la ejemplifica con el testimonio de un profesor egresado de una Escuela Normal Superior: “Hay que ensuciarse las manos con tiza. Es un dato imprescindible que el docente que forma docentes tenga un conocimiento profundo, previo de aquel nivel para el que forma docentes. Y quizás, después, puede haber especialistas en psicología, en pedagogía, en didáctica” (Vezub, 2007:11).

A las Universidades, en cambio, les preocupó desde un comienzo el rigor científico, el saber erudito, la preparación del investigador; principios que permitieron la creación de una organización institucional y cultura académica que revalorizaron la autonomía de los estudiantes, el desarrollo de sus capacidades de investigación y construcción de conocimientos. Si bien ganó en actualización de contenidos y en excelencia académica perdió el vínculo con la práctica y con el nivel educativo para el cual los docentes se preparan; la identidad del docente se fue construyendo como lo sostiene Esteve Zaragoza: “el futuro profesor se ve a sí mismo principalmente como un experto disciplinar y subsidiariamente como alguien que enseña” (Zaragoza, 2006:19–86).

En la provincia de Buenos Aires, en los últimos años, se ha iniciado un proceso de reconversión de los IFD siguiendo pautas de organización de las universidades. La creación de Consejo Académicos Institucionales (CAI), integrados por alumnos y docentes y, la selección

de Profesores mediante concursos con presentación de propuestas pedagógicas y entrevistas ante tribunales integrados por pares, directivos y alumnos son sólo un ejemplo, aunque todavía no hay una evaluación de su impacto en la dinámica de los institutos.

Ambas instituciones,² con los matices que le agregaron el tiempo y la multiplicación de institutos y de universidades nacionales en territorio bonaerense, marcan dos tendencias que responden a dos puntos de vista y que es necesario tomar en cuenta en la formación de un profesor: la preparación disciplinar y la capacidad pedagógica para desarrollar su oficio.

Los modelos de organización curricular

La estructura tradicional de la organización curricular de la formación docente para el nivel secundario tiene cuatro componentes: las materias disciplinares específicas, las materias pedagógicas generales, las didácticas específicas o métodos de enseñanza y las prácticas de la enseñanza (Dussell, 2000).

Las materias disciplinares suponen los estudios en historia y en contenidos de formación cultural y propedéutica, incluyendo entre los primeros aquellos que capacitan a los futuros profesores para una comprensión crítica de los cambios socioculturales y, entre los segundos, incluye ciertas herramientas para la propia formación (lenguas extranjeras, tecnologías, modalidades de trabajo intelectual, etc.). Estas materias tendieron desde un comienzo a ser las más importantes del currículo y son, en la actualidad, mayoría en el plan de estudio y dan a los estudiantes una especialización exclusiva en historia. No es nuestra intención hacer un estudio comparativo entre los planes de estudio de las universidades y los de los IFD. Sólo queremos acotar que en estos aspectos son muy diferentes aunque tienen en común algunas características. Recientemente Esteve Zaragoza ha llamado la atención sobre las tensiones existentes en estas estructuras curriculares de la formación inicial de los docentes y ha distinguido dos modelos de formación: los “modelos consecutivos” y “simultáneos”:

“Se llaman modelos consecutivos a aquéllos en los que primero se dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos que se van a transmitir y posteriormente se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas. Por el contrario, se llaman simultáneos aquéllos en los que, al mismo tiempo, el futuro profesor estudia los contenidos científicos y recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas”. (Zaragoza, 2006:26)

Distintos análisis vienen destacando desde hace tiempo la continuidad de la “lógica deducivo–aplicativa” en la conformación curricular de la formación inicial, consistente en organizar un conjunto de materias disciplinares y pedagógicas generales y, una vez consolidado estos “fundamentos teóricos”, luego, se plantean los primeros ensayos y prácticas de enseñanza que constituyen instancias de “aplicación de lo aprendido” (Terigi, 2009:130)

En el caso de los diseños curriculares para el profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Geografía e Historia, reformulados en 1999 y aún vigentes en la provincia de Buenos Aires, son notorios los esfuerzos por escapar a la lógica del modelo apli-

cacionista y promueven desde los comienzos, aproximar a los alumnos al conocimiento de los distintos modelos de enseñanza, identificando las concepciones sobre la ciencia, el aprendizaje y la enseñanza escolar que subyace en los conocimientos particulares de cada disciplina. No sólo se proponen que los futuros docentes organicen secuencias de contenidos y actividades, seleccionen recursos y estrategias de evaluación sino que también promueven el diseño de acciones apropiadas para la “articulación interdisciplinaria y el tratamiento de temas transversales”. El denominado “Espacio de la Práctica Docente” con una importante carga horaria y presente en los tres últimos años organiza actividades de observación, prácticas, residencias y talleres de reflexión con los equipos docentes en la institución formadora.³ La lectura de este diseño curricular para la formación de profesores de Historia traduce la convicción de que para la enseñanza en la escuela secundaria se requiere un manejo experto de los conocimientos disciplinares, pero también de los procesos de apropiación de los contenidos escolares por parte de los alumnos, bajo las condiciones en que se producen estos aprendizajes. La distribución de las cargas horarias manifiesta una voluntad de articular la disciplina y la enseñanza y la certeza de que, ninguna de las dos como partícipes de la organización curricular, pueden lograr los objetivos comunes de manera independiente una de la otra.⁴

No obstante, el diseño ha merecido críticas por parte de profesores que se desempeñan en los IFD. En un Seminario realizado con docentes de diferentes distritos de la provincia y que contó con la coordinación de Raúl Fradkin, Mariana Canedo, María Elena Barral y Sergio Cercós, sus participantes señalaron que algunos de los obstáculos que encuentra la formación docente para la enseñanza de la Historia, tienen relación con aspectos contemplados en el propio diseño curricular. En especial, hubo consenso en señalar que el diseño vigente no contempla los requerimientos básicos de la formación disciplinar y que es demasiado reducida la carga horaria para la profundización de los estudios históricos propiamente dichos. En la visión crítica que construyen del mismo, califican como excesiva la carga horaria destinada a las Perspectivas y a la Fundamentación Pedagógica en detrimento de la formación disciplinar. En otros términos, el diseño iría en desmedro de la formación científica de un profesor de historia.⁵ Los objetivos que propone el diseño están, en esta mirada, formulados “de manera difusa” mientras que la definición de las expectativas de logro es demasiado “amplia y desarticulada”. En cuanto a la enunciación de los contenidos se cuestiona su “falta de precisión” y “su grado de generalización”. Los profesores que asistieron a este Seminario sostienen que: “la enseñanza de la Historia aparece desdibujada dentro de una concepción de área ambigua que se manifiesta en que los contenidos disciplinares aparecen indiferenciados respecto a los de la didáctica específica. A su vez, éstos últimos parecen resultar escasos y desdibujados”. Aunque destacan que el diseño está “libre de lineamientos autoritarios y posibilita diversas miradas del mismo. Los marcos son muy amplios y abren posibilidades para generar propuestas y esta apertura pareciera permitir que cada institución y sus docentes puedan intervenir utilizando los ‘intersticios’ que presenta”.

Señalan “la vigencia de un enfoque de la Historia que sigue asignado un protagonismo histórico prioritario y preferente al Estado en desmedro de la sociedad, sus diferentes actores y formas de intervención”. En función de ello se recomienda

“una reformulación de contenidos y expectativas que asigne un lugar relevante a la conformación de sujetos históricos colectivos y busque dar cuenta de los diferentes modos de intervención en la vida social y su incidencia de modo que habilite una comprensión más histórica, cambiante y diversa de las identidades colectivas”.

También se destaca como muy positiva “la inclusión de la historia del siglo XX y de la historia argentina reciente”. A su vez, se ponderó la propuesta de interdisciplinariedad, de proyectos institucionales de cátedra integrados y la posibilidad de trabajar con ejes vertebradores que permitan articular los conceptos disciplinares con las herramientas conceptuales y metodológicas que la realidad educativa exige.” Sin embargo, no dejó de señalarse que la contribución efectiva de otras disciplinas (como Antropología, Sociología o Economía) debería fortalecerse. Y se insistió en que:

*“el diseño curricular debería tender a reforzar la formación específica en la disciplina que aparece desdibujada bajo el impacto de una doble presión: por un lado, del modo en que se han querido resolver las necesidades de formación pedagógica y por otro, por la incidencia de los espacios curriculares que se pensaron para asegurar una formación interdisciplinaria. Desde nuestra perspectiva estas decisiones tienden a obstaculizar una formación histórica básica dotada de la necesaria solidez y consistencia. Ello se manifiesta, a su vez, en que el diseño sólo contempla un espacio curricular para afrontar la formación teórico–historiográfica, una situación que debería ser sustancialmente modificada con el propósito de dotar a los futuros docentes de un panorama historiográfico lo suficientemente amplio como para permitirle una utilización crítica y reflexiva de las novedades que se operan en el conocimiento”.*⁶

La formación “práctica” de los futuros docentes es considerada en este documento suscripto por los profesores con “un carga horaria excesiva” y se sospecha que este dato “no garantiza (a pesar de su adecuada extensión) la adquisición de competencias para la enseñanza aunque se indicó como positivo las prácticas docentes en 3er. y 4to. año” (Seminarios, 2002–2003).

En cuanto a la opinión de los alumnos de los IFD un estudio de Diana Pipkin, destaca la importancia que le otorgan los estudiantes a la docencia como “su futuro profesional” y como una importante posibilidad de inserción laboral, aunque también reconocen “una mayor valorización de los saberes disciplinares que los pedagógicos”. Otras de las notas características que les atribuye a los estudiantes es la escasa importancia que le dan al papel de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria. Aunque no contamos con datos fiables es posible sostener la poca inserción de los egresados de los IFD en otras instancias de profundización o de investigación en las universidades (Pipkin, 1998:9–26). Sin embargo, es notorio el aumento de la matrícula en los IFD.

La incorporación de los profesores al sistema educativo provincial

El trabajo de los profesores y maestros en la provincia de Buenos Aires está regulado por el Estatuto del Docente, aprobado por ley de la Legislatura en octubre de 1987, Ley nº 10579. Allí se establecen Tribunales de Clasificación docente, integrados por funcionarios y representantes docentes que confeccionan los listados de aspirantes a ingresar en la docencia, según

los títulos y antecedentes. El uso en las escuelas de estos listados ha ido cambiando a lo largo de los últimos veinte años, según fue variando la demanda de profesores. En un comienzo, el director de la escuela seleccionaba el personal de acuerdo a estos listados y cuando no se podían cubrir las vacantes, tenía el atributo de cubrirlas con personal seleccionado de acuerdo a su criterio. Más tarde, este atributo fue transferido a la Secretaría de Inspección del Distrito al cual pertenecía la escuela. Una vez realizada la reforma educativa en 1997 y establecido el tercer Ciclo de la Educación General Básica, la selección de los profesores que debían cubrir los cargos de las asignaturas escolares comenzó a hacerse atendiendo a distintos tipos de listados, con títulos docentes, de aspirantes sin títulos y otros de emergencia. Los maestros de los últimos años de la escuela primaria y que ahora integraban este tercer ciclo fueron obligados a realizar un curso de actualización en las cuatro áreas: lengua y literatura, matemática, ciencias naturales y sociales. Y los profesores de las disciplinas del antiguo nivel medio como los de Historia, Geografía y Educación Cívica tuvieron que reorganizar su trabajo considerando esta nueva configuración. Maestros y profesores disciplinares debieron compartir un espacio de trabajo no exento de conflictos y reproches mutuos. Lo que queremos dejar planteado es el inicio de un proceso de convivencia de culturas y tradiciones escolares diferentes que hizo posible el diálogo entre maestros de la escuela primaria y profesores de la ex escuela media. Así esta reforma hizo visible esta cuestión: por un lado encontrábamos a los profesores, acusados de estar alejados de la dimensión pedagógica y por el otro lado, los maestros, más cercanos a ésta pero a su vez impugnados por carecer del conocimiento de la disciplina. Si uno revisa los cursos destinados a la actualización de profesores y maestros de estos últimos años observa que la intencionalidad era recibir una formación teórica, tanto sobre la materia como sobre el aprendizaje o la metodología didáctica. Pero también es frecuente observar que esa formación teórica no encontró una traducción en la formación de un pensamiento práctico reflexivo, es decir, no generó una corriente fluida entre los supuestos teóricos y la práctica docente. De manera tal que en el imaginario de los profesores y maestros, la teoría aparece como una carga inútil, recibida en más de las veces de una manera transmisora, incapaz de generar significados para la acción. La estructura desarticulada de muchos de los cursos de capacitación o de formación permanente no hace sino mantener el problema. Aunque en última instancia, son los propios docentes los que deben juzgar la utilidad de cada uno de estos cursos.

Otra manifestación de este desencuentro se presentó a veces a la inversa; se tradujeron de forma inmediata teorías pedagógicas en prácticas mecánicas, faltas de una reflexión adecuada por parte de los actores involucrados y que generaron en la mayoría de las veces una acción educativa sin sentido, costosa y sin frutos, anquilosada y a veces incomprensible, dependiente tan sólo del poder de comunicación de la receta (Vezub, 2005:211–242). Ejemplo de ello fueron los formatos de planificaciones y documentos de profesores y maestros que adhirieron a la clasificación de los contenidos escolares propuesta por César Coll.

Lo cierto es que existieron diversos programas de capacitación, actualización y profundización que apuntaban a la resolución de las problemáticas que presentaba la nueva realidad escolar y que fueron organizados por IFD, Universidades Nacionales y organizaciones gremiales.

Dichos programas finalizaron con la crisis de fines de 2001 y sus ventajas y “utilidad” fueron juzgadas de diferentes maneras. Pero legitimó en sus cargos a maestros y a profesores provenientes de distintas instituciones de formación y configuró un espacio de trabajo que si bien dependió de la gestión de educación primaria, por cuestiones edilicias, terminó perfilándose como autónomo y en tensión entre las dos tradiciones escolares que le dieron origen.

A partir de 2007 este espacio se denominó Escuela Secundaria Básica (ESB) con igual cantidad de años pero con la novedad que en sus dos últimos años implementó un diseño curricular con saberes clasificados en disciplinas; esta novedad interesa por las demandas que exige para conformar los nuevos cargos: el profesor disciplinar. A pesar de las declaraciones de la Directora de Cultura y Educación de la Provincia quien sostuvo: “Lo último que hay que modificar es la estructura porque eso significa modificar los lugares de trabajo de las personas, modificar la casa de la educación y realmente antes que eso hay que cambiar aspectos pedagógico–culturales”.

La estructura se modificó y la ESB se independizó de la dirección de la escuela primaria. Se crearon las nuevas escuelas que siguieron funcionando en los mismos edificios y se cubrieron los cargos de gestión por concursos. Las novedades más importantes fueron la creación de capacitadores para las distintas disciplinas, denominados Equipos Técnicos Regionales (ETR) quienes debían reconocer los problemas específicos de cada región educativa y capacitar a sus docentes. Si bien no contamos con datos fiables la mayoría de docentes que asistieron a las diferentes acciones capacitadoras, entre 2007 y 2010, fueron maestros y no profesores. Otra novedad que impactó en la práctica de los docentes de las ESB fue la provisión de textos escolares para uso de los alumnos. Asimismo se incluyó otra materia denominada “Construcción de la ciudadanía” que en su primer año exigió a los profesores aspirantes la realización de un curso de capacitación virtual con temáticas muy diversas y que atendían básicamente a los intereses de los alumnos de ese nivel.

¿Qué acciones se realizaron en la formación inicial de los profesores de historia? El diseño curricular es el mismo del año 2000, y este dato requiere algunas consideraciones.

Consideraciones finales

A pesar de los anuncios de cambios en la “nueva secundaria”, las disposiciones básicas que históricamente la han estructurado se mantienen: “la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas clases” (Terigi, 2009). Si bien es cierto que la escuela secundaria mantiene básicamente su misma organización y pautas de funcionamiento, su mismo “formato” ha variado “desde adentro”. “Desde dentro de las escuelas todo está cambiado. Los gestos escolares parecen los mismos, pero el escenario y los actores son otros” (Dicker, 2005:45). Esta nueva escenografía se vincula, entre otras razones, con los cambios sociales y culturales, con el avance de nuevas tecnologías, con la proliferación de los canales de acceso a la información y la comunicación, con las brechas generacionales, con las nuevas estructuras familiares, etc., y sus problemáticas

van más allá de la universalidad de la enseñanza secundaria o el origen social de los estudiantes. Pero también han cambiado “los sentidos del pasado” que se transmiten en las escuelas. No sólo se han incorporado nuevas fechas en el calendario escolar, a veces con disputas entre diferentes grupos sociales, como el cambio del 10 de junio por el 2 de abril o las del 12 de octubre y 20 de noviembre, sino que también han surgido en los últimos años resignificaciones, nuevas lecturas o reinterpretaciones de la historia que han dotado de diversos sentidos a “una misma verdad” o a una “misma historia”. Es en este marco que queremos dejar planteada la pregunta sobre “los sentidos del pasado” que procuramos transmitir y que deberían ser objeto de debates para pensar sobre la formación inicial de un profesor de historia. Una mirada retrospectiva a los perfiles de los egresados de los ISFD que establecen los planes de estudios de los años 1990 y 2000 manifiesta intencionalidades y aspiraciones socioculturales bien diferenciadas. Así, el primero entiende que los estudios históricos deberán intensificar y acrecentar una línea de estudio que profundice y desarrolle la historia americana y argentina, con la finalidad de formar actores protagónicos en la “liberación nacional” y en la construcción de “la unidad latinoamericana”. En esta dirección, se propone “rescatar, defender y desarrollar la cultura nacional, aborigen y latinoamericana”. Es más, hasta en uno de sus objetivos se expresa la necesidad de “reconocer los aspectos alienantes del trabajo docente y participar solidariamente en la superación de los mismos” como un compromiso asumido tanto por estudiantes como por profesores (Resolución n° 423/90).

Muy distintos son los fines a los que se dirige el plan de estudios de fines de la década de los '90, y aún vigente. Aquí resulta relevante para la Formación Docente de Grado en Historia el desarrollo de “herramientas conceptuales, analíticas y prácticas que posibiliten al alumno la comprensión de la realidad social inmediata y mediata”. A la inversa del plan anterior no aparecen propósitos como el de la “liberación nacional” ni el de la “unidad latinoamericana” sino que el énfasis está puesto en la importancia que para el alumno tiene la consideración de distintas escuelas de pensamiento y las múltiples perspectivas para la interpretación de la realidad. En este sentido, le otorga un particular valor “a la coherencia epistemológica disciplinar en la que va a sustentar su trabajo y su práctica en el aula”. Se señala que la nueva producción historiográfica ha rescatado como rasgos predominantes de la realidad histórica, “la complejidad, el conflicto, el cambio, la permanencia”. Por lo tanto, la convergencia de los conocimientos particulares de la disciplina, los de la formación pedagógica y los de la formación especializada permitirán que “los futuros profesores de Historia identifiquen distintos modelos de enseñanza”, reconociendo en cada uno de ellos “las concepciones sobre la ciencia, el aprendizaje y la enseñanza escolar que subyacen en los mismos” (Resolución n° 3581-00).

Más recientemente, la inclusión de la enseñanza de contenidos históricos —terrorismo de Estado, Derechos Humanos, Guerra de Malvinas, Pueblos originarios— en la Ley Nacional de Educación vigente le otorgan a los mismos el carácter de un “deber de memoria” con su correlativa dimensión política y ética. Y por ende serán objeto de un tratamiento específico en la agenda de la nueva formación del profesor de historia.

Más allá de la discusión sobre los contenidos históricos en esta etapa de la formación de un profesor, tarea no menor, consideramos que el eje del debate deberá atender a las maneras en que las nuevas generaciones pueden acercarse a las experiencias y sujetos del pasado; los mismos tendrán que ser vistos como “otros” diferentes y “dispuestos a dialogar más que a re–presentar a través de la identificación” (Jelin, 2002:126) Esta cuestión central plantea otra problemática de la formación “pedagógica” y que tiene que ver con los mecanismos de la transmisión misma. La distinción entre contenidos informativos y prácticas “formativas”, constitutivos de los procesos de transmisión, nos servirán para constatar que no sólo basta con dar o brindar la información sino que debemos prestar más atención a los procesos más complejos de la identificación y apropiación de los sentidos del pasado. Cualquier desequilibrio en este balance haría quebrarse la misma idea de transmisión y cobraría sentido la frase de la alumna citada al comienzo: “No hay código entre profesores y alumnos”.

Porque, como sostiene Elizabeth Jelin:

“determinadas versiones o narrativas del pasado, o las demandas de incluir ciertos datos del pasado en el currículum escolar tienen una doble motivación: una, la explícita, ligada a la transmisión del sentido del pasado a las nuevas generaciones. La otra, implícita pero no por ello menos importante, responde a la urgencia de legitimar e institucionalizar el reconocimiento público de la memoria”. (Jelin, 2002:126–127)

Esta memoria adquiere siempre el carácter de disputa entre actores políticos por imponer sus relatos y esta situación nos pone a los profesores de Historia frente a un reto esencial, sobre todo en una época en que nuestra relación con el pasado está amenazada por la fuerte tentación de crear historias imaginadas o imaginarias, a veces con intenciones de afirmar o justificar identidades construidas o re–construidas y que generalmente suelen inspirar una reescritura del pasado que deforma, olvida u oculta los aportes de un saber histórico controlado.

En este marco, cabe preguntarse por las posibilidades de la escuela para acercar a su ámbito las narraciones del pasado: ¿cuáles?; las demandas de los alumnos del secundario que transcribimos al comienzo y que reclamaban nuevas relaciones con sus profesores; los reclamos de los profesores de los IFD al diseño exigiendo, entre otras cosas, mayor rigurosidad académica y las variables que configuran las prácticas pedagógicas en el sistema provincial de educación son los componentes, en los procesos de la formación inicial de un profesor que hay que contemplar, desde una perspectiva que permita ir construyendo conocimientos “desde y para la escuela”.

Por tal razón, estos aportes pretenden un acercamiento a la cuestión de la formación docente en historia, desde el ámbito provincial y procuran reconocer permanencias y continuidades allí donde otros hallan cambios o novedades.

Notas

¹ La Ley provincial N° 24501 se refiere a la responsabilidad del gobierno provincial en la organización de la Educación Superior no Universitaria, en especial a la organización curricular en su jurisdicción.

² En el territorio de la provincia hay actualmente 43 IFD y 8 Universidades Nacionales con la carrera de Profesorado en Historia. Consulta en: www.abc.gov.ar

³ Para un análisis más detallado del Plan de Estudios: cantidad de materias, Seminarios optativos y régimen de cursadas y las correlatividades puede consultarse en el portal abc.gov.ar o En: Provincia de Buenos Aires. Poder Ejecutivo. Dirección General de Cultura y Educación (2000) Resolución N° 3581-00. Plan de estudios de la carrera de Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal. Sexta parte.

⁴ Los planes de estudios anteriores al año 2000 pueden consultarse en las Resoluciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación N° 544/77 y 1637/81 modificadas en los años 1983 y 1986. En la provincia se organiza un nuevo plan de estudio, Resolución N° 423/90 y a partir de la Ley provincial de Educación Superior N° 24.521 se produce una adecuación de todos los planes de estudio al Plan del Profesorado de Tercer Ciclo, Área Ciencias Sociales de EGB y Polimodal, a ciclo cerrado y por única vez y que concluyen en 1999.

⁵ Los Seminarios fueron reuniones de trabajo en donde participaron representantes de los docentes de los distintos Institutos Superiores de las diferentes Regiones Educativas en que se divide el mapa de la Provincia de Buenos Aires. Para el caso de Historia, el Seminario se llamó "Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Historia". Coordinadores del Seminario: Raúl Fradkin, Mariana Canedo, María Elena Barral y Sergio Cercós. En: Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Superior. *Seminarios 2002 – 2003*, CD-Rom

⁶ Para ampliar la información sobre los cambios previstos para la Escuela Secundaria puede consultarse la Entrevista a la Directora de Escuelas Bonaerenses, Dra. Adriana Puiggrós por Nora Veira que publicó el Diario *Página 12*, 26 de Diciembre de 2005,

Bibliografía

- Astolfi, J. C. (1975):** *Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta*, Buenos Aires.
- Barba, F.E. (2002):** “La Enseñanza Media”, en ANH, *Nueva Historia de la Nación Argentina*, Tomo IX, cuarta parte: La Argentina del siglo XX, Planeta, Buenos Aires.
- Bodas de Oro del Instituto Nacional del profesorado, 1904–1954 (1959):** Buenos Aires.
- Cols, E. (2007):** “Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo”, en Camilloni, A. de, *El saber didáctico*, Paidós, Buenos Aires.
- Davini, María Cristina (1995):** *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires.
- DGCE de la provincia de Buenos Aires (2000):** Resolución n° 3581–00. Plan de estudios de la carrera de Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal, sexta parte.
- DGCE y DES de la provincia de Buenos Aires: Seminarios 2002 – 2003**, CD–Rom.
- DGEC de la provincia de Buenos Aires (1990):** Resolución n° 423–90. Plan de estudios de la carrera de Profesorado de Historia, Anexo 1.
- Dicker, G. (2005):** “Los sentidos del cambio en educación”, en *Educación: ese acto político*, Serie Seminarios del CEM, Del estante editorial, Buenos Aires, pp. 27–48.
- Diker, G.; Terigi, F. (1997):** *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2001):** “La formación docente para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas”, en Braslavsky, C., Dussel, I. y Scaliter, P. (eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*, OEl, Ginebra, pp. 10–22.
- Esteve Zaragoza, J.M. (2006):** “La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. La formación inicial”, en *Revista de Educación*, 340, Madrid, pp. 19–86.
- Jelin, E. (2002):** *Los trabajos de la memoria*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Kessler, G. (1996):** “Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión”, en Konterllnik, I. y Jacinto, C. (comp.), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Losada, Buenos Aires, pp. 131–158.
- Maeder, E. (1983):** “La formación del profesor en historia”, en *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, Año 9, n° 40, mayo, pp. 3–17.

- Mollis, M. y otros (2006):** *La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo. Casos comparados*, Planeta, Buenos Aires.
- Pinkasz, D. (1992):** “Orígenes del profesorado secundario en Argentina. Tensiones y conflictos”, en Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.), *Formación de Profesores. Impacto, pasado y presente*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 59–82.
- Pipkin, D. (1998):** “La formación de profesores de Historia: los estudiantes como grupo social”, en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, n° 3, UNL, Santa Fe, pp. 9–26.
- Romero, L.A. (2006):** “La historia en la escuela”, en *La Nación*, 30 de mayo de 2006.
- Solari, M.H. (1949):** *Historia de la Educación argentina*, Paidós, Buenos Aires.
- Tedesco, J.C. (2009):** “Pedagogía y crisis”, en *Página 12*, 10 de diciembre, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009):** “La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites”, en *Revista de Educación*, n° 350, Madrid, pp. 123–144.
- Todorov, T. (2000):** *Los abusos de la memoria*, Paidós, Barcelona.
- Torre Revello, J. (1964):** *Historia de las universidades y de la cultura superior*, en ANH, *Historia Argentina Contemporánea 1862–1930*, Vol. II, 1era. Sección, ANH, Buenos Aires.
- Veira Nora (2005):** “Entrevista a la Directora de Escuelas Bonaerenses, Dra. Adriana Puiggrós”, en *Página 12*, 26 de diciembre, Buenos Aires.
- Vezub, L. (2005):** “El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires”, en *Espacios en blanco—Serie indagaciones. Revista de Educación*, n° 15, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, pp. 211–242.
- Vezub, L. (2007):** “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”, en *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 11, 1, Universidad de Granada.