



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Humanidades
Secretaría de Investigación y Posgrado

TRABAJO PROFESIONAL
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

*Articulaciones y desencuentros en la formación de Profesores en Historia
en las aulas universitarias: un análisis a partir del estudio de caso de la
UNMDP.*

Autores:

Prof. Eduardo A. Devoto / Prof. Elena María Génova / Prof. Francisco Ramallo.

Directora: Dra. Sonia Bazán / **Co-directora:** Esp. Gladys Cañueto.

Mar del Plata, Diciembre de 2014.

ÍNDICE

| | |
|---|---------|
| Agradecimientos. | p. 05. |
| INTRODUCCIÓN | p. 07. |
| Planes de estudio y formación docente en la Educación Superior... | p. 10. |
| Líneas metodológicas y materiales de trabajo. | p. 19. |
| Itinerarios, trayectos y recorridos de investigación. | p. 21. |
| | |
| CAPÍTULO I. ENTRE LAS POLÍTICAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA | p. 23. |
| Políticas educativas y formación de profesores. | p. 23. |
| Encuentros y desencuentros en la formación docente de la Educación Superior. | p. 28. |
| Didácticas de la historia: un recorrido posible... | p. 33. |
| Pensar el curriculum desde la Didáctica... | p. 40. |
| | |
| CAPÍTULO II. EL PROFESORADO DE HISTORIA DE LA UNMDP | p. 50. |
| Profesores universitarios en Historia, el caso de Mar del Plata. | p. 50. |
| El Profesorado en Historia y la Facultad de Humanidades de la UNMdP. | p. 56. |
| Planes de estudios, un recorrido histórico-curricular. | p. 62. |
| El Plan de estudios de la carrera bajo la lupa. | p. 67. |
| Revisando el Plan, ir y volver con lupas compartidas. | p. 73. |
| | |
| CAPÍTULO III. ITINERARIOS Y ENCUENTROS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN HISTORIA EN LA UNMdP | p. 76. |
| La formación de profesores, la CONEAU, la ANFHE y la NES. | p. 77. |
| Algunas experiencias de <i>encuentros</i> en la carrera. | p. 82. |
| | |
| CONSIDERACIONES FINALES E (IN)CONCLUSIONES | p. 88. |
| | |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | p. 96. |
| Fuentes y materiales consultados | p. 102. |

AGRADECIMIENTOS

Estas últimas palabras resultan ser las primeras y las más emotivas. Es nuestro momento y nuestro espacio acordado para agradecerles a quiénes nos acompañaron (y aún acompañan) en la experiencia que significó construir este trabajo.

Los tres autores compartimos primeramente un auto-agradecimiento, por lo compartido dentro y fuera de estas páginas, por la amistad y los diálogos cotidianos que intercalaron nuestros intereses personales y profesionales, muchas veces difíciles de dilucidarse con precisa certeza.

A continuación, nos gustaría agradecer a nuestros ámbitos de trabajo. A la Facultad de Humanidades de la UNMdP y a las personas que la conforman. Particularmente a los afectos que compartimos en las cátedras de las que formamos parte “Problemática Educativa”, “Adolescencia, Educación y Cultura” y “Didáctica General” del Departamento de Ciencias de la Educación y “Didáctica Especial y Práctica Docente” del Departamento de Historia. Asimismo a quienes conforman los Grupos de Investigación en los cuales nos formamos, estudiamos e investigamos; el Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS).

A la Dra. Sonia Bazán nuestra *profesora*, colega, compañera y amiga; por quien compartimos una admiración por su humildad, capacidad de trabajo y compañía. En el mismo sentido, nos gratifica la Esp. Gladys Cañueto, quien siempre fue una compañía alegre y entusiasta, recomendando lecturas, contándonos historias de las aulas y compartiendo su experiencia con la notable dulzura que la caracteriza. Al Dr. Luis Porta, nuestro profesor, director de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria y gran impulsor de estos estudios en nuestra facultad. A él debemos agradecerle su constante acompañamiento en nuestra formación, la horizontalidad de los lazos que construyó con nosotros y las oportunidades que nos ofrece cotidianamente. Su capacidad de emprender, compartir e impulsar, nos continúa interpelando y convocando en

nuestros trabajos.

A la Esp. Mónica Ramos por su compañía en cada seminario, en un agradecimiento que sabemos que es compartido por toda nuestra cohorte. En su maravillosa forma de mostrar compromiso por el otro, su atención y su cuidado. A nuestros compañeros de estudio y colegas, que cada jueves durante casi dos años, nos encontramos en las diferentes clases. A los profesores que nos acompañaron en los diferentes trayectos. A todos ellos por compartir, desde trayectorias, espacios y recorridos diferentes, saberes y experiencias de trabajo. En especial a Alicia Camilloni, María Graciela Di Franco y Susana Celman por la generosidad que nos demostraron colaborando a plantear inicialmente algunos de nuestros interrogantes.

Nuestros primeros intercambios en torno al rol docente y la enseñanza en Historia se dieron en el espacio que la profesora Silvia Zuppa supo construir en estos últimos años, y desde el cual nos alentó como adscriptos a la materia o como alumnos a reflexionar en torno a nuestras prácticas docentes y nuestras biografías escolares. A nuestros colegas de trabajo, los de la facultad y especialmente los de las escuelas, que como nosotros piensan e imaginan cada día mejores prácticas de enseñanza. Finalmente, el agradecimiento más cercano: el de nuestros afectos. Familias y amigos, en especial a Nico y a Pedro los más *afectados* por el tiempo de este trabajo.

A todos ellos y ellas nuestro debido agradecimiento.

Resta decir que asumimos como propias las palabras que se encuentran a continuación siendo de nuestra exclusiva responsabilidad.

Por último, señalar que hacer un trabajo de manera grupal implica decisiones colectivas, debates y potencialidades. Más aún cuando se trata de tres amigos que, además de todo, nos hemos divertido mucho...

Eduardo, Elena y Francisco;
Mar del Plata, diciembre de 2014.

INTRODUCCIÓN

El recorrido que proponemos en nuestro trabajo profesional es el resultado de una serie de experiencias que compartimos tres profesores en Historia, en la intención de visitar algunas características de nuestras prácticas docentes y de nuestras propias formaciones de grado. En ese sentido, coincidimos en haber transitado carreras cuya formación profesional se planteó de manera disociada y colmada de desencuentros en lo que, a grandes rasgos, podemos escindir entre la Historia y la Pedagogía. Es por ello que en el transcurso de nuestros aprendizajes como profesores de esta disciplina de las Ciencias Sociales, comenzamos a acercarnos al campo de las Ciencias de la Educación, indagando allí saberes y herramientas que posibiliten potenciar los caminos de búsqueda que despertaron nuestro desarrollo profesional. En ese marco, nos encontramos en un compartir de clases, lecturas y espacios de formación en nuestros estudios de posgrado. En particular, el camino de reflexiones que iniciamos en este trabajo se asocia a los trayectos que atravesamos en los distintos seminarios y actividades que se proponen en la *Especialización en Docencia Universitaria* que se dicta en la Facultad de Humanidades de la UNMdP.¹

De este modo la lectura del plan de estudios del profesorado en Historia que se dicta en la Facultad de Humanidades de la UNMdP de donde somos docentes, fue un eje de debate, interés y preocupación durante todo el trayecto de formación que atravesamos en esta especialización. Desde nuestras primeras conversaciones nos propusimos reflexionar sobre la conformación de la carrera y sobre sus principales características en relación a su actual plan de estudios. Nuestros propósitos iniciales eran

¹ Nos parece importante destacar que esta carrera de posgrado se inició en 1998 como una manera de avanzar en la profesionalización de la docencia del Nivel Superior, a lo largo de los años un grupo extenso de docentes han generado interesantes aportes a sus prácticas desde una perspectiva que sitúa la docencia desde la colaboración, la mirada crítica y la apuesta a la enseñanza y al aprendizaje a partir de una perspectiva investigativa.

sistematizar algunas interpretaciones que pudieran derivar en implícitas sugerencias para posibles propuestas de reforma curricular, partiendo de considerar que es necesario revisar los currículos universitarios, y someterlos a periódicos procesos de crítica, actualización y mejoramiento.

Es así, como a lo largo de estas páginas daremos cuenta de algunos aspectos referidos a cuestiones curriculares del profesorado en Historia del cual formamos parte. Luego de la serie de discusiones, consensos e intercambios que implicaron llevar adelante un trabajo en conjunto, y de formarnos como un equipo, decidimos focalizar nuestro estudio en indagar las articulaciones y desencuentros que se presentan entre lo que podríamos llamar el campo de las políticas educativas para la formación docente y la formación universitaria que se brinda a los Profesores en Historia. Al tomar como objeto esta carrera, intentamos caracterizar los perfiles profesionales y la formación de profesores universitarios en Historia que se presentan a partir de los aspectos curriculares.

Nos propusimos entonces observar las presencias y las ausencias que se generan en relación a las políticas de formación de profesores en nuestra mencionada carrera. En ese contexto, partimos de considerar, bajo una primera observación, que debemos poner en discusión un aspecto central del plan de estudios: el de pensar curricularmente al ciclo de formación docente como anexo a la formación disciplinar del Profesorado en Historia. Sostenemos inicialmente que esta condición anexa, y agregaríamos desarticulada, abre un camino cuyas justificaciones curriculares generan prácticas que fragmentan, separan y enfrentan al *conocimiento disciplinar* del *conocimiento profesional*. Sumado a ello, aportes teóricos ya han señalado sobre el desprestigio de la pedagogía y la didáctica por parte de las tradiciones académicas y disciplinares del campo de la historia; factor que conduce a que se generen ciertas grietas en la formación de los estudiantes (De Amézola, 2008, 2011). En ese sentido, es susceptible de ser considerado que el perfil del graduado deseado de la carrera es –al menos desde su prescripción– curricularmente confuso. Esta condición radica en que se presenta como un profesorado y la formación investigativa y disciplinar cobra mayor importancia, apartando y segregando la formación docente. Sobre estos aspectos nos explayaremos más adelante, no obstante es necesario destacar que a pesar de que la carrera está inclinada hacia la formación preferentemente del profesorado; en la práctica la organización y la estructuración de las asignaturas manifiesta cierta indefinición que

tiene que ver con la necesidad de contar con un plan que se ajuste también a la carrera de Licenciatura. Suponiendo por esta última una mirada destinada a la investigación científica de la historia.

En conjunción con estas apreciaciones, fuimos articulando lecturas en relación a la formación docente y a los aspectos curriculares, de manera que se desprendieron ciertas interrogaciones sobre los perfiles de los estudiantes, el lugar de la formación pedagógica en sus estudios y sobre todo la consideración de necesidades de articulación no sólo internas, sino también externas de la institución; con el medio social, el marco normativo y con otras instituciones, principalmente, la escuela.

Si bien las dimensiones y características de este trabajo no nos permite sumergirnos en profundidad en la incidencia del diseño curricular y el plan de estudio de la carrera de profesorado en historia de la UNMdP en la determinación de prácticas de enseñanza basadas centralmente en el conocimiento disciplinar, abrimos igualmente algunas líneas de indagación en ese sentido.

En referencia, a estas primeras palabras que aluden a la definición de nuestro objeto de indagación, nos parece oportuno volver a mencionar y destacar que la propia lectura que llevamos adelante en este trabajo, recoge nuestros itinerarios como alumnos y docentes del profesorado en historia. La experiencia de trabajo que desarrollamos estuvo atravesada constantemente por nuestras propias implicancias biográficas, que nos condujeron a cambiantes reflexiones sobre la intersubjetividad, el suelo epistémico desde el cual estamos construyendo y leyendo nuestro objeto y la llamada "vigilancia epistemológica", que nos invitó a recorrer no sólo las perspectivas desde la cual partimos, sino también a asumir y a la vez intentar correrlos del sentido común, de los preconceptos y prejuicios que marcaban nuestras lecturas.

Comentamos estos aspectos también para mencionar que este estudio no es una investigación teórica del problema estudiado, ni tampoco una aplicación práctica en relación a los aprendizajes compartidos en un posgrado de formación en el campo de la educación. Se trata más bien, de un conjunto de reflexiones que conjugan nuestro trabajo profesional, con lecturas y saberes que fuimos recorriendo, investigaciones exploratorias y sobre todo con la búsqueda de buenas prácticas de enseñanza en nuestras aulas. En ese sentido, podemos decir que este trabajo no es más ni menos que una aproximación al problema, un punto de partida.²

² "Un trabajo de exploración (...) aspira adentrarse en una comarca poco conocida (y básicamente su objetivo

Planes de Estudios y formación docente en la Educación Superior: la construcción de una indagación curricular.

Tal como señalamos anteriormente nuestra propuesta pretende abordar cuestiones relativas a las articulaciones y desencuentros entre las políticas educativas de formación docente y la formación universitaria de Profesores en Historia. Para ello proponemos un diálogo con algunas ideas que entienden al curriculum como un proyecto que reconoce que la educación no es un acto neutral sino que es un *acto* fundamentalmente *político* (Freire: 2011). Estas miradas críticas de la teoría de la educación, que tienen una larga tradición, nos permitieron ahondar por caminos de reflexión que interrogan aspectos como ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿para qué enseñar?, ¿para quiénes se enseña? en relación a la lectura de un plan de estudios. En ese marco, la lectura de Jurjo Torres Santomé (2010) respecto a la justicia curricular nos fue sumamente útil, en especial su mirada integral de este tipo de documentos político-pedagógicos. En su propuesta Torres Santomé (idem) piensa los planes de estudios en consideración a las necesidades y urgencias de los colectivos sociales, y recupera una ética solidaria, colaborativa y corresponsable de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica, destinada a construir un mundo más humano, justo y democrático.

En un nivel teórico recogimos algunos aportes de la creciente producción académica vinculada a las políticas de formación en el campo de la educación superior en nuestro país, destacando en ella una pluralidad y multiplicidad de líneas de indagación. En tal sentido reconocemos que estas temáticas, en particular las reflexiones vinculadas al sistema universitario, constituyen un campo de los estudios sociales de reciente configuración en la Argentina. En el que una de las principales características están asociadas a la pluralidad de enfoques, métodos, problemas y temas donde convergen diferentes perspectivas, como la historia, la sociología, la ciencia política, la pedagogía y las ciencias de la educación (Marquina, Mazzola, Soprano y 2009).

Específicamente nuestra investigación se inserta en el campo de la investigación educativa sobre el nivel superior, retomando una mirada sobre las aulas universitarias

es)...iluminar senderos, apartar obstáculos, poner alguna claridad donde había sólo confusión, describir hallazgos, son tareas primarias que se propone quien indaga sobre problemas nuevos." (Cadenas, 1991:183).

desde los planes de estudios y las áreas curriculares. Aquí proponemos un estudio crítico sobre un plan de estudios, de manera que primeramente nos concentramos en el análisis de algunos de los aportes teóricos y metodológicos que se pronuncian desde el campo de la evaluación curricular. Entre las referencias teóricas y de orden conceptual que colaboraron en pensar nuestro problema, destacamos las líneas de indagación inauguradas por Ralph Tyler (1949). Allí, este educador norteamericano analizó sistemáticamente la construcción del curriculum y para su diseño destacó tres fuentes: los estudiantes, los requisitos de contenido y las necesidades de la sociedad. En relación a ello, se desarrollaron una serie de trabajos sobre planes de estudios, que hicieron hincapié en la planificación de objetivos, actividades y recursos propuestos en estos dispositivos de enseñanza. Si bien hoy sabemos que este abordaje inicial se basó en una epistemología funcionalista dentro de un pensamiento pragmático y utilitarista, ya que la evaluación que propuso Tyler buscó identificar los errores y aciertos de un programa curricular, estos abordajes aportan categorías de análisis y líneas conceptuales que fueron útiles para pensar nuestros interrogantes. Sobre todo aquellas aspectos que reconstruyen cómo cada institución está sustentada en una idea de enseñanza, por tanto tiene objetivos que atraviesan y están impregnados en los diseños curriculares. De estas lecturas, rescatamos una mirada preocupada por considerar ¿qué objetivo/s de formación se persiguen en un plan de estudios?, y ¿cómo se pueden organizar las experiencias de formación planteada para los objetivos propuestos?, entre otros aspectos.

Otras producciones más recientes en relación a la evaluación curricular, como la de Gimeno Sacristán (1991) recuperan cómo las reformas y renovaciones de planes de estudios se construyen de manera desarticulada, siguiendo la medición de resultados finales y a partir de “saberes intuitivos”. Destacan los desequilibrios inherentes al diseño de un plan de estudios, en la disputa existente entre los sujetos de determinación curricular; los grupos de poder se imponen unos sobre otros y generalmente no permiten la posibilidad de diálogos horizontales. Según algunas de estas lecturas, la razón principal de las frustraciones y errores curriculares se encuentra en la ausencia de diálogo entre los grupos de una institución, y especialmente de los profesores de cada “compartimento” de formación.

Por otra parte, desde estos enfoques más novedosos se ponen en juego diferentes partes de un currículo. De manera tal, que el *currículo formal* (tal como podría ser la evaluación del perfil del egresado y de la estructura del plan de estudios, en términos de

objetivos, contenidos, metodologías, instancias de evaluación y acreditación formal), está vinculado al *currículo real* (evaluación de las estrategias aplicadas por los profesores, evaluación de los procesos de aprendizaje, evaluación de los productos de aprendizaje, evaluación de las condiciones materiales, espaciales, humanas) y al denominado *currículo oculto* (evaluación de los valores, modelos, actitudes de docentes y alumnos, evaluación de los procesos de socialización en el aula, evaluación de los modelos que proporciona el profesor).

La lectura de nuestro objeto se concentra sobre todo en los criterios para evaluar el *currículo formal*, indicado por Sacristán y Pérez Gómez (1996) en una conjunción de aspectos: la secuencia, la vigencia y la viabilidad de la propuesta. El primero de ellos, alude al grado de relación o al nivel de correspondencia/complementariedad, es decir, al análisis de la mutua necesidad existente entre los componentes de un plan de estudios, un programa y los planes de clase. Por su parte, la secuencia designa cómo fue ordenado en el tiempo, en relación a las finalidades, los contenidos, las actividades de enseñanza y las de aprendizaje y las evaluaciones, es decir, de qué manera se suceden (y coexisten) unos a otros en un programa curricular. El grado de vigencia refiere a la actualización científica, cultural y psicopedagógica que tienen las finalidades, los contenidos, las actividades de aprendizaje, las estrategias de enseñanza de los docentes, como las modalidades de evaluación que se aplican. Por último, el grado de viabilidad institucional alude a las condiciones administrativas y académicas (cualitativas y cuantitativas) para concretar lo que se pretende. Ejemplos de este criterio serían condiciones como el tiempo disponible para la realización de los cursos, el perfil de los profesores, la organización administrativa, recursos bibliográficos y técnicos, cantidad de alumnos, etc.

En síntesis, estas lecturas de los aspectos curriculares proporcionan información posible de los logros y deficiencias del plan curricular. Las razones para realizar y valorar una evaluación curricular que, en líneas generales, ayuda a determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo. A la vez que permite mantener un seguimiento permanente reflejado a través del control de calidad del programa, lo que contribuye a asegurar un ejercicio deliberativo y democrático de los actores involucrados sometiendo a crítica el/los status quo vigente/s. Ello facilita observar el perfil del graduado y redefinirlo en base a la demanda social y académica, tanto interna como externa, de la institución. Además promueve revisiones sobre las normas, los contenidos, las

metodologías y las prácticas universitarias. Desde este marco se posibilitan reflexiones no sólo sobre los espacios institucionales, normativos y curriculares donde se plasma y es producido, enseñado y aprendido el conocimiento; sino también sobre las disciplinas y áreas de conocimiento en sí mismas, sus transformaciones conceptuales, grados de desarrollo teórico-metodológico y epistemológico, y de las culturas que las sustentan.

Además, la evaluación como un proceso permanente de investigación está atravesada por lo institucional. La consideración de esta dimensión permite estudiar también los diferentes componentes del currículo, considerando los contextos; la realidad de la institución, y fundamentalmente el entorno social en que se desarrolla esa formación. Los insumos y herramientas analíticas que tributan a nuestra lectura destacan, siguiendo a Lidia Fernández (1993), que una institución educativa es un objeto cultural que expresa un poder social particularizado. En tanto allí existe un conjunto de sujetos que poseen una particular forma de organizarse e imprimen un estilo institucional específico, que opera como intermediario entre las condiciones y los resultados. Especialmente, fueron útiles ciertas nociones y categorías analíticas de lo institucional, que abordan aspectos tales como las relaciones de poder, las tensiones y conflictos entre los distintos grupos institucionales, las fricciones que se producen entre los deseos de los individuos y la necesidad de adecuarlos a las formas sociales admitidas a través de las producciones culturales (Dejours, 1990; Enríquez, 2002; Fernández, 1993; Mendel, 1972).

Para nuestro estudio tomaremos el fenómeno institucional como una dimensión de la vida humana siempre social presente en todos los hechos y en todos los ámbitos de expresión, tales como los planes de estudios y las regulaciones normativas. Esta dimensión tal como planteó Lidia Fernández (2000) expresa los efectos de regulación social logrados por la operación conjunta de mecanismos externos e internos del control y se concretiza en diferentes formaciones como marcos externos organizadores del comportamiento interno. Efectivamente recuperamos la idea de que los sujetos concretos viven y dramatizan día a día sus nuevas condiciones de existencia en los escenarios institucionales, de manera que esta impronta se manifiesta en los modos de sentir, pensar y relacionarse ocasionando desencuentros y malestares o promoviendo la configuración de nuevas formas de articular las interacciones. En este marco, las instituciones educativas se presentan como productos sociales e históricos, que asumen diferentes contenidos según sea el contexto específico en el que se singularizan y las

historias particulares a las que anuda los distintos momentos de su constitución.

Estos aportes, evidencian un cruce de perspectivas disciplinares y curriculares múltiples, un espacio transdisciplinar en el que operan la epistemología, la pedagogía, la psicología y la didáctica por mencionar algunos campos y sin desconocer otros, agregándole sus dimensiones y perspectivas de estudio que dan cuenta de la conformación toda del campo de la Educación. En un nivel tanto teórico como metodológico Alicia Camillioni (2001) ha explicado que el diseño curricular es una hipótesis que se pone a prueba cotidianamente en las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje. En tanto que no hay curriculum a prueba de docentes, como no hay curriculum a prueba de estudiantes. Todo curriculum depende de las percepciones, creencias, interpretaciones y expectativas de autoridades, docentes y estudiantes. Los principios generales que conforman un plan de estudios están asociados a equilibrar distintos tipos de formación y de organización de acuerdo con el principio de la gradualidad en la formación. Respecto al diseño de un curriculum se entiende que este debe mezclar lo cultural y lo utilitario como un producto que ofrece y adquiere lo que el estudiante debería aprender. Además, un buen diseño curricular debe contemplar lo que debe enseñarse, lo que se enseña realmente y lo que el estudiante aprende efectivamente (Camillioni: 2001; 13).

Por otro parte, elaboramos nuestro objeto de estudio indagando las investigaciones del campo de la educación, extranjeras y de nuestro país, siendo aquí una referencia ineludible las conexiones que remarcó la *Nueva agenda didáctica* (Litwin: 2006). En especial recuperamos, para el análisis de los diferentes planes de estudios, ciertas categorías centrales como *Buena enseñanza*, *Enseñanza comprensiva*, y lo que Litwin (ibidem) denominó como el *pensamiento reflexivo y crítico*. En esa línea, rescatamos una serie de trabajos que se concentran en la didáctica del nivel superior, como los aportes de Kein Bain (2012) respecto a las buenas prácticas de enseñanza y de Susana Celman (2013) en relación a los compromisos éticos y políticos de educación universitaria. Del mismo modo, contemplamos algunas líneas de las investigaciones sobre la didáctica del nivel superior desarrolladas en el marco del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de Facultad de Humanidades de la UNMDP, especialmente las aproximaciones realizadas en relación al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y la construcción de entornos de enseñanza reflexiva en el ámbito de la formación universitaria.

Bucear por estos caminos y reflexionar sobre la formación de los profesores en el siglo XXI nos llevó a considerar, como dijimos, ciertas líneas provenientes de los planteos críticos en educación. Estos trayectos abren puertas para el abordaje y la profundización de los docentes como intelectuales transformadores, el reconocimiento de las aulas como terrenos políticos de lucha, y sobre todo el pensar en la construcción de espacios contra-públicos que conduzcan a descubrir prácticas pedagógicas que sean capaces de ampliar el discurso democrático. Parafraseando a Giroux (2008) recordamos que la crítica es el hilo con el que está tejida la democracia, y que enseñar a los alumnos en creer en la democracia es sumamente conveniente y posible.

En relación a la formación ética y política de los profesores, reconocemos que la enseñanza de un saber disciplinario siempre está vinculado al mundo de la vida, es decir al mundo que compartimos en el marco de distintas visiones políticas, económicas y sociales. Por tanto, Pruzzo (2013) aclara que el profesor no enseña sólo una disciplina sino que es responsable también de preparar a sus estudiantes para renovar un mundo común, un mundo viejo construido por los vivos y por los muertos y que puede sucumbir de no ser por la renovación que se espera de los “nuevos”. Y ese mundo común que compartimos puede ser transformado para tornarlo más humano, más justo y más igualitario.

De manera tal que pensar en estos términos reivindican la formación docente y el trabajo profesional de los profesores, como una lucha frente a las consecuencias de la cada vez mayor presencia del mercado, y ante la creciente enajenación y desbarajuste de la vida pública, reforzada por las ideologías dominantes del individualismo, el consumismo y la racionalidad científica. En el camino de volver a pensar la dimensión ética de la docencia, Susana Celman (2013) propuso repensar la formación y la educación de los jóvenes y adultos en función de los sentidos que perdió la modernidad. Lo líquido (en términos de Bauman) de nuestra sociedad con instituciones, relaciones, identidades que hacen que la educación como proyecto a futuro sea una tarea cargada de incertidumbres, se ponen en juego con los tiempos de indagación (en un sentido freirano) visualizados desde América Latina. Pues al dejar de lado el formar docentes y profesionales con competencias idóneas para su empleabilidad, hace que sea necesario abrir espacios para incorporar la palabra y los deseos de otros, atrevernos a construir conocimiento dentro de nuestro quehacer docente, provocar rupturas, encabezar proyectos y despejar alternativas.

En conjunción con ello, Boaventura de Souza Santos (1998) despertó la atención en aspectos vinculados a los saberes que deben impartirse en la universidad pública y en la formación de docentes. Según su perspectiva, las modificaciones de las relaciones entre sociedad y conocimiento nos obligan a ponderar el paso de un *conocimiento universitario* a otro conocimiento de tipo *pluriversitario*. Pues, el conocimiento universitario (producido en la universidad y otras instituciones con la misma lógica, “ethos universitario”) fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades (Souza Santos, 1998: 20). Ese viejo conocimiento enseñado en las universidades es homogéneo y organizativamente jerarquizado, y son sólo los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse. Sin embargo, los movimientos sociales emergentes del siglo XXI comenzaron a desestabilizar este modelo de conocimiento, para pensar en otras formas pluriversales. El conocimiento pluriversal es un conocimiento contextual en la medida que el principio organizador de su producción son los usos que se les puede dar. Es un conocimiento transdisciplinar, que obliga al diálogo y a la confrontación, en donde la sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ella misma ser sujeto de sus interpretaciones.

Bajo este enfoque los profesores son quienes articulan el sistema de conocimiento pluriversitario, construyendo una *ecología de los saberes*. Un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico se puede enriquecer con diferentes intercambios. Lo cual invita a la construcción de comunidades epistémicas más amplias, que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices. Aquí aparecen el conjunto de experiencias que sacan la Universidad a la calle, y enriquecen el saber universitario. Asimismo la formación docente no sólo cobra un espacio fundamental en la relación de la universidad y la escuela, sino que es el hecho que responde al distanciamiento entre ellas, una distancia que de mantenerse acabará por derrumbar cualquier esfuerzo en el sentido de relegitimar socialmente las universidades y las formas de conocimiento impartidas en la academia.

Las ideas y lecturas que fuimos recuperando fueron esenciales para identificar propuestas que puedan contribuir a un análisis del plan de estudios del Profesorado en

Historia, sobre todo pensando en futuros procesos de reforma curricular que conduzcan a otra lógica de ordenación del currículum que exalte las relaciones internas en el plan de estudios. En ese sentido, resaltamos diferentes líneas de integración, en la intención de establecer relaciones entre las distintas materias y cátedras, fortalecer los vínculos entre el ciclo de formación general (disciplinas como sociología, antropología, geografía, etc.), el ciclo de formación disciplinar (las veintidós materias específicas del campo divididas en cuatro áreas: metodológica, universal, americana y argentina) y la formación profesional (el ciclo de formación pedagógica y una única cátedra de didáctica especial y práctica docente).³

Particularmente, nuestro trabajo se inscribe en la articulación entre la didáctica general y las didácticas específicas. Entendemos estas zonas de convergencia, siguiendo las palabras de Alicia Camilloni, como espacios en los que se ponen en práctica la teoría de la didáctica general y la aplicación de un conjunto de actividades específicas en situaciones específicas (Cfr. Bazán y Devoto, 2013). Según las palabras de la pedagoga argentina, en temas de currículum la didáctica general es insustituible, ya que visto únicamente desde las didácticas específicas el tema resulta destrozado, dado que cada uno ve una parte y no ve la totalidad (ibídem).

Esta articulación se construye desde un diálogo horizontal en el que no existe una didáctica general y de ella derivan las didácticas específicas, sino que es en esa integración en donde se producen saberes especializados de un área de conocimiento. Particularmente desde la didáctica en el campo de la historia se gestaron algunas líneas de contribución de gran aporte para nuestra propuesta. En relación a ello, existe una creciente producción, sobre todo vinculada a la *Revista CLIO Asociados: La Historia Enseñada*, que nos permite recuperar ciertos debates sobre la formación de los Profesores en Historia en nuestro país y la *Revista Reseñas* - de menor trayectoria, pero de una cada vez más importante difusión- editada en el marco de la Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. Más aún, diferentes estudiosos de este campo de intersección disciplinar reflexionaron sobre la historia de la formación de los profesores en Historia, y la construcción de un campo específico de conocimiento (Buchbinder: 2011). En particular, nos concentramos en revisar los variados abordajes que se efectuaron en relación a la articulación entre la formación disciplinar y formación profesional.

³ De acuerdo con el plan vigente desde el 2003.

Frente a ello, recuperamos dos líneas. Una de ellas vinculada a los trabajos desde la perspectiva curricular con respecto a la formación de profesores en Historia, que tomaron diferentes referentes empíricos, reconstruyeron experiencias y analizaron diversas propuestas de enseñanza universitaria de formación. A modo de ejemplo podemos mencionar los estudios del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Litoral, uno entre 1947 y 1962 (Raffo: 2011) y otro para el periodo 1976 y 1995 (Eiros y Pipkin: 2000), y en relación al contexto de la Universidad de la Plata y otros espacios de la Provincia de Buenos Aires en las dos últimas décadas (Dicroce: 2011). Una segunda línea de aporte la identificamos en relación a lo que Pagés (2004) denominó como *enseñar a enseñar Historia*. De manera que en la revisión bibliográfica diferenciamos la literatura que profundiza el contexto teórico y la que se concentra en un contexto social más empírico y restringido a los estudios de casos. Desde las aproximaciones teóricas se avanzó en estudiar las concepciones de enseñanza, las características del curriculum de la formación como profesores y la convergencia entre la Didáctica de la Historia y la formación docente.

Entre otros, Carlos Andelique (2011) planteó que el rol de la Didáctica de la Historia es central para interpelar a las instituciones de formación y presionar para redefinir acuerdos mínimos en la formación de los futuros profesores. Según este autor el rol de este espacio, debe configurarse como un lugar dentro de la carrera que posibilite revisar reflexiva y críticamente los contenidos relacionados con la formación disciplinar específica y profundizar en el plano teórico y metodológico de la formación pedagógica. Todo ello desde la perspectiva del que enseña, lo cual implica formular nuevos interrogantes, asumir un conjunto de acciones que obliguen a desplegar los conocimientos adquiridos y tomar conciencia de la necesidad de una formación permanente (Andelique, 2011: 261). Es decir que la Didáctica de la Historia se constituye como un espacio de síntesis y de integración de la formación disciplinar específica y de la formación pedagógica, de construcción de herramientas teóricas y metodológicas para el desempeño en la práctica docente de manera autónoma, crítica, reflexiva y creativa (idem).

Este campo de inflexión es por su naturaleza híbrido y complejo, oscila en los espacios institucionales y tiene una condición de subordinación en los departamentos y estructuras de los espacios de formación de profesores de historia. Para el especialista de la disciplina, el que se dedica a la enseñanza es una segunda voz dentro la comunidad

académica. En relación a ello, Pagès (2004) destacó el cierto descrédito e incluso desconocimiento de historiadores e historiadoras acerca de la existencia de un campo de estudio dedicado a investigar sobre las mejores formas de enseñar y aprender historia, y de los problemas que existen en esa tarea. De hecho, sostiene que no es común que forme parte de sus preocupaciones al no representarse que los estudiantes son los futuros profesores de escuela secundaria, de modo que la formación de profesores, no se ha orientado en ese sentido.

Líneas metodológicas y materiales de trabajo.

Las definiciones de nuestro propio objeto de estudio y reflexión en este trabajo nos llevó a explorar diferentes aspectos teóricos y metodológicos, pues sin duda analizar las políticas de formación docente y los diferentes planes de estudio del Profesorado en Historia de la UNMdP requieren cruzar miradas entre distintos enfoques, perspectivas y campos de estudio. Al igual que la mayor parte de las investigaciones que se refieren al campo de educación nos enfrentamos a la necesidad de amplitud y diálogo entre las Ciencias Humanas y Sociales. De manera que organizar y poner en práctica una serie de variados recursos metodológicos, que excede con amplitud las ortodoxias disciplinares, nos llevó a pensar en líneas de pluralismo metodológico. En esta conjunción de técnicas se priorizaron las metodologías cualitativas de la investigación educativa y otras estrategias metodológicas que nos permitieron trabajar sobre los materiales utilizados, como el análisis de fuentes históricas.

A diferencia de los posicionamientos normativos y los enfoques tecnocráticos, que construyen sus objetos *a priori*, “desde arriba” y encuadran los datos empíricos (obtenidos en entrevistas, materiales y observaciones) para confirmar esas construcciones conceptuales, el enfoque propuesto apunta a interrelacionar los datos obtenidos. Tanto en el *aquí y ahora* como a través de otras técnicas de recolección de datos que dialogan con las categorías analíticas escogidas. A grandes rasgos los aspectos metodológicos del campo de evaluación curricular que aplicaremos combinan dos líneas de clasificación: la evaluación interna y la evaluación externa. La primera de ellas está referida a determinar el logro académico del alumno con respecto al Plan de Estudios, comprender la evaluación de los elementos curriculares, la organización y la estructura. En cambio la externa busca determinar el impacto que puede tener el egresado de una

carrera, con respecto a lo determinado en el perfil profesional propuesto y a su capacidad para solucionar los problemas y satisfacer las necesidades que el ámbito social le demanda. Por lo tanto remarcamos que desde un enfoque desde evaluación externa, esto se deduce en que los pasos de la metodología de la evaluación curricular podrían resumirse en: a) identificar los niveles de concreción curricular, la misión y visión de la institución, los objetivos curriculares de la carrera o plan de estudios y el perfil del egresado; b) analizar de la congruencia y vigencia de los objetivos curriculares y del programa específico; c) determinar la viabilidad del programa a partir de los recursos humanos y materiales existentes; y d) indagar las variables curriculares (lo que incluye propósitos generales y particulares, contenidos, metodologías, recursos, criterios de evaluación y formas de evaluación).

Sumando a ello debemos aclarar que en nuestro recorrido identificamos dos trayectos que abarcan recursos metodológicos diferentes. Por un lado, un recorrido histórico que implica un análisis crítico de los diferentes planes de estudios. Allí recaemos en indagar los argumentos teóricos de formación del profesorado, los elementos del diseño curricular, las materias, los fundamentos epistemológicos y el perfil de egresado postulado, entre otros aspectos. En ese marco llevaremos adelante un análisis que implica pensar hacia futuro, los aspectos que consideremos necesarios poner en discusión en relación al contexto de la formación docente en nuestro país.

Para ello recaemos en estudiar tanto la normativa de orden nacional como la propia de la institución analizada, de manera tal que podamos presentar una mirada articulada tanto macro como micro de los ejes abordados. Con respecto a nuestros materiales, nos concentramos en la lectura de los planes de estudios de la carrera del Profesorado en Historia de la UNMdP, específicamente con los planes y proyectos de estudios de 1977, 1984, 1991, 1995 y 2003. Especialmente el actual plan de estudios aprobado en el año 2003, al que también entrecruzamos con la lectura del plan de la carrera de Licenciatura en Historia. Sumado a ello, recuperamos algunos documentos en relación a la formación de profesores en nuestro país en el contexto actual, producidos por el Ministerio de Educación de la Nación, tales como Res. ME 50/2010, Res. ME 2170/08, Res. CFE 024/07, Memorando SPU N° 3/09, objetivos de educación 2015 y del programa Educar 2050). En la misma línea, incorporamos la lectura de los documentos de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (en adelante ANFHE), la consulta de planes de estudios y documentos de divulgación al respecto de

otras universidades nacionales (CUCEN, UBA, UNGS, UNLP, UNNS, UNR, UNCo y UNRC). Como así también, la normativa producida al respecto de los aspectos curriculares de los acuerdos plenarios del CIN (N°697/09, 686/09 y 684/08, Propuesta de trabajo CAA).

Itinerarios, trayectos y recorridos de investigación.

Tal como señalamos anteriormente las búsquedas iniciadas en este estudio se vinculan a la necesidad de revisar periódicamente los currículos universitarios, y someterlos a procesos de actualización y mejoramiento. Bajo esta apreciación, el recorrido que presentamos aquí se presenta como la descripción y el análisis de un caso, en diálogo con el contexto actual de cambios en la normativa en relación a la nueva escuela secundaria en nuestro país. Aquí, presentaremos algunas reflexiones a partir del análisis del plan de estudios del profesorado en Historia que se dicta en la Facultad de Humanidades de la UNMdP, con la intención plantear sugerencias para repensar las aéreas de desarticulación del actual plan de estudios y sistematizar algunas ideas para posibles propuestas de reforma curricular.

En la primera parte de nuestro trabajo, nos concentramos en analizar las políticas educativas de formación docente en relación a los profesorados en Historia. Para luego en la segunda parte, explayarnos en un estudio sobre la conformación del profesorado en Historia de la UNMdP, teniendo en cuenta sus diferentes planes de estudios, y sus procesos de cambios y continuidades desde los aspectos curriculares. De modo que caracterizamos los diferentes planes de estudio del Profesorado en Historia de la UNMdP. Desde su nacionalización hasta la actualidad tenemos en cuenta los elementos de los diseños curriculares, las materias, los fundamentos epistemológicos y teóricos y el perfil del egresado entre otras cuestiones, pero en especial, la articulación entre la fase de formación en el campo y la de formación profesional docente. A su vez aquí nos ocupamos de presentar una serie de aspectos que se consideran a partir de una lectura crítica del Plan.

En la última parte presentamos algunas líneas de articulación entre el caso del profesorado analizado y las normativas vigentes, los objetivos y las decisiones políticas que se tomaron desde diferentes organismos nacionales e internacionales para la formación de profesores. Para ello arriesgamos algunas sugerencias que permiten pensar propuestas de cambio curricular, teniendo en cuenta además las perspectivas

curriculares recientes. Además recaemos en esbozar búsquedas, aperturas y posibilidades de trabajo conjunto que comenzaron a gestarse en los últimos tiempos.

En tanto invitamos a compartir las siguientes páginas pensando este recorrido como una contribución inicial generada a partir de las reflexiones teóricas y también prácticas de nuestro trabajo profesional, como docentes involucrados en la formación inicial de profesores. Nuestra voluntad no es otra que colaborar con el mejoramiento de nuestras prácticas de enseñanza, compartir saberes poco considerados en nuestro ámbito de trabajo, intercambiar experiencias, debatir nuestra realidad cercana e intentar transformar, al menos un poco, nuestro querido profesorado.

CAPITULO I. ENTRE LAS POLÍTICAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA.

En el recorrido que planteamos en nuestro trabajo se vuelve necesario recuperar una serie de aspectos que refieren a las políticas de formación de profesores en nuestro país. En ese sentido antes de concentrarnos en el análisis del plan de estudio proponemos aquí destacar algunas cuestiones generales sobre la propia educación de los educadores. Con esa intención exploramos una serie de ejes que contextualizan nuestro abordaje, primeramente sobrevolaremos las políticas educativas en relación a la formación de profesores (con una mirada histórica) y la relación entre Universidades e Institutos, describiendo panorámicamente los dos modelos de formación; en la segunda parte del capítulo recogeremos algunas discusiones que se desarrollaron en relación al campo de la didáctica de la Historia, que a la manera de supuestos teóricos y metodológicos se vuelven centrales para el encuentro entre la disciplina histórica y el trabajo profesional del profesor, frente a lo que finalmente arriesgaremos algunos abordajes para pensar la didáctica como la base de sustentación de la formación del profesorado en historia.

Políticas educativas y formación de profesores.

Las políticas de formación docente en Argentina presentan un escenario caracterizado fundamentalmente por la coexistencia de dos subsistemas que se han ocupado de la formación de profesores para los distintos niveles educativos. En los orígenes del sistema educativo argentino fueron creadas distintas instituciones de formación docente, en el caso de la enseñanza primaria, prevalecieron las Escuelas Normales que tuvieron una mayor expansión territorial. Estas instituciones monopolizaron la formación de maestros para la enseñanza primaria. Por el contrario, la formación de profesores para el nivel medio, se caracterizó casi desde su inicio, por una oferta más diversificada y una concentración en pocas ciudades a cargo de las universidades (en un primer momento) o de institutos de profesorado (inmediatamente

después).

Desde el siglo XIX una característica sobresaliente del caso argentino, como parte de un proceso de centralización administrativa de evidentes motivos histórico- políticos, burocráticos y de Estado, fue la concentración de la oferta en la jurisdicción nacional, la regulación sobre el sector particular mediante el régimen de títulos y estudios, y las escasas ofertas provinciales: la ley 934 de 1878 reguló la oferta particular y provincial y luego, en 1954 se sancionó la ley N° 14.3892 que estableció que el Ministerio de Educación de la Nación fuera el único ente con facultad de disponer la validez nacional de los títulos para el nivel medio y superior no universitario.

Así, durante buena parte del siglo XX el Estado nacional se reservó los criterios, contenidos y organización de la enseñanza, dado que para obtener la validez nacional de sus títulos los programas de estudio provinciales y privados debían impartir la enseñanza en forma equivalente en tipo, calidad e intensidad respecto de los planes nacionales.

En nuestro país la universidad fue el lugar fundacional de formación de docentes para la enseñanza media pero no el único. La formación de profesores se desarrolló también en un espacio que significó una ampliación de la oferta del normalismo de fines del siglo XIX.

En ese contexto, a la oferta universitaria se fue agregando una formación postsecundaria que representaba la génesis de los estudios terciarios. Así fue surgiendo un nuevo nivel de estudios distinto del secundario y del universitario vigente con distintos anclajes institucionales y formativos. En 1887, por ejemplo, se crearon los "profesorados normales" agregando dos años de estudios más a la formación de los maestros. El caso del "Seminario Pedagógico" de 1903 que ofrecía una formación en pedagogía a los egresados -en principio- de las Universidades Nacionales (única institución de formación superior al momento) y que luego permitió el acceso de graduados de los bachilleres nacionales con objeto de cubrir la demanda de profesores para la enseñanza media, es otro ejemplo particular. También, en 1904 se creó el Instituto Nacional del Profesorado "Joaquín V. González" de larga trayectoria posterior y un hito fundamental en la formación docente como institución modelo; tanto como la Escuela Normal de Paraná lo fue en la formación de maestros/as. En 1908 se crea el profesorado especializado en Educación Física. La que será una de las dos instituciones de este tipo que funcionaran hasta 1960 para la formación en este campo (Cfr. Puiggros, 1990; Trombetta, 1998).

En definitiva, se fue configurando muy prematuramente una oferta de estudios de formación docente diferenciada de los estudios superiores universitarios que absorbió una buena parte de los estudiantes de profesorado. Hacia principios de la década del 70 el informe de la CONADE (Consejo Nacional de Desarrollo, Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico Social) publicaba que cerca de las dos terceras partes de los profesores para enseñanza media se había graduado de instituciones no universitarias, en tanto el porcentaje restante correspondía a la formación docente a cargo de la universidad (Cámpoli, 2004: 14). Posteriormente, la última dictadura cívico-militar reforzó esa tendencia al establecer el ingreso restringido en las universidades públicas algo que, recuperada la democracia, fue débilmente revertido.

De modo que podemos advertir que en una primera etapa se creó una instancia educativa para la formación docente en un espacio no demasiado definido institucionalmente entre instituciones de enseñanza centradas en la formación docente (primaria y secundaria) e instituciones de enseñanza universitaria que será, en el largo plazo, el germen de los estudios superiores no universitarios que se encargarán de la mayor parte de la formación docente.

En el año 2013 la matrícula del sistema no universitario es de alrededor de 793.000 alumnos; los de formación exclusivamente docente suman alrededor de 443.00 alumnos, lo que equivale a decir que casi el 56% de la matrícula se concentra en estudios docentes y el resto se reparte entre el conjunto de las ramas de enseñanza que también se ofrecen en este nivel educativo. (Cfr. MECyT, Informe y Evaluación de la Calidad, 2013).

La matrícula total, entre universidades e institutos universitarios de gestión estatal hacia el año 2011 (último dato con el que contamos) era de 1.441.845 estudiantes y 366.570 de gestión privada, aunque -con estos datos- nos es imposible determinar cuántos de todos ellos cursaban estudios de profesorado ya que no se encuentra discriminado (Cfr. MECyT, Estadísticas Universitarias, 2011). De acuerdo con otros informes, solo el 20% de los profesores en ejercicio en el nivel secundario en nuestro país tienen formación de grado universitario.⁴ En conclusión el escenario no ha cambiado demasiado en las últimas cuatro décadas. La formación docente sigue siendo principalmente no universitaria, al menos en lo que a matrícula respecta.

No obstante, si consideramos que la demanda de profesores fue parcialmente

⁴ Datos del OEI en "Miradas sobre la Educación en Iberoamérica" recogido en Clarín 22/10/12)

cubierta por el sistema universitario (y con tendencia, al menos, levemente declinante), observamos en su oferta de estudios dos disociaciones históricas, una *hacia adentro*, la otra, *hacia afuera*.

Con *hacia adentro* nos referimos a una separación al interior del currículo de formación de los distintos profesorados universitarios entre los estudios del campo estrictamente disciplinar y del pedagógico didáctico. Empero, es necesario aclarar que inicialmente en la formación docente no universitaria esto también ocurría. Si nos remontamos por ejemplo a principios de la pasada centuria, 1910, los profesorados normales comenzaron a introducir reformas en los planes de estudio que pasaban de dos a tres años de duración y a los que se incorporaban dos modalidades (Ciencias y Letras) manteniendo un cuerpo de materias pedagógicas comunes para ambas modalidades, separada y desarticulada de las áreas disciplinares.

En el caso de las Universidades Nacionales, los profesorados revelan desde larga data una separación entre la formación disciplinar y la pedagógica en la mayoría de los planes de estudio. Una modalidad que, además, se expresa institucional y burocráticamente en un orden correlatividad -administrativa y temporal- de las asignaturas que da lugar a un plan de cursada y de recorrido de la carrera. En el caso específico de la carrera de Historia de la UNMDP, la formación en lo pedagógico-didáctico ocurre fundamentalmente en un segundo *momento*, quedando para el final la formación sobre la enseñanza de la disciplina y las prácticas de residencia.

La formación disciplinar, entonces, suele preceder a la docente y no es hasta que ese ciclo se encuentra a poco de concluirse cuando se pasa al ejercicio de la práctica y de la enseñanza. Esto puede responder a varias razones que retomaremos con mayor precisión más adelante, pero nos interesa aquí destacar que puede incluso relacionarse con el mantenimiento de una concepción epistémica tradicional sobre la ciencia, la que sostiene como necesaria una consecución inexorable entre la teoría -primero- y la práctica.

En sus investigaciones Krichesky (2009) señaló que cuando se analizan cómo se estructuran los planes de estudios de la enorme cantidad de profesorados que ofrecen las universidades nacionales⁵, es posible observar que aún prevalece una lógica en la que la formación pedagógica se “aplica” al final, y que pocas propuestas presentan a esa

⁵ Al año 2004, existían 967 títulos de profesorado de nivel universitario con reconocimiento oficial (Cfr. Marquina, 2004)

formación acompañando y formando trama con la disciplina. Desde hace pocos años, hay universidades nacionales que proponen alternativas al plan tradicional de formación docente, intentando escapar de la lógica aplicacionista.⁶ En casi todos los casos la propuesta pedagógica consiste en un agrupamiento general, seguido al final de la carrera por un espacio de práctica o residencia.

Pero a su vez, ocurre que la comunicación y el contacto con el espacio de ejercicio profesional, la escuela, es débil (la disociación *hacia afuera...*). Las investigaciones sobre los ciclos educativos preuniversitarios son escasas y, aunque pueda argumentarse que están en franco avance, son insuficientes para ofrecer un cuadro completo sobre cuáles son las demandas de formación del sistema y las políticas pedagógicas que deben coordinarse para satisfacerlas. De modo que la formación de docentes se organiza a partir de diagnósticos asistemáticos y precarios sobre el medio educativo de inserción profesional. Además éste se constituye en un espacio poco conocido (salvo por sus biografías escolares) para los futuros profesores que atraviesan sus trayectos formativos alejados del terreno de ejercicio profesional hasta bien entrados en la carrera ya que, como dijimos, las experiencias prácticas son cortas y extemporáneas (retomaremos este punto más adelante).

Al respecto Phillippe Perrenoud (2001), desde las antípodas de la tradición academicista, plantea que cuando se elabora un plan de formación docente, sería necesario darse el tiempo para una verdadera indagación sobre las prácticas. Considera como indispensable crear en cada sistema educativo un observatorio permanente de las prácticas y de los oficios del docente, cuya misión no sería pensar la formación de profesores sino dar una imagen realista y actual de los problemas que ellos resuelven en lo cotidiano, de los dilemas que enfrentan, de las decisiones que toman, de los gestos profesionales que ellos ejecutan.

Según Krichesky (2009, 224): "La universidad, si bien [...] ha sido fundacionalmente la primera formadora de docentes para la enseñanza media, (la

⁶ Como dijimos esta modalidad es histórica y no exclusiva de la formación universitaria. Si nos retrotraemos a las primeras experiencias de formación docente observaremos que, por ejemplo, la primera Escuela Normal se fundó en Paraná, provincia de Entre Ríos en 1870 fue organizada en dos cursos: "el curso normal, destinado a dar no solamente un sistema de conocimientos apropiados a las necesidades de la educación común en la república, sino también al arte de enseñar y las aptitudes necesarias para ejercerlo y el curso de aplicación, que además de brindar instrucción elemental a niños de ambos sexos, sería utilizado por los alumnos-maestros para realizar la práctica de la enseñanza"(Solari, 1991: 156). Es decir un curso de cuatro años para la preparación de maestros y otro llamado de aplicación de clases prácticas de seis años. El curso de práctica estaba especialmente diseñado y desarrollado bajo la impronta de la pedagogía positivista de la Época.

creación de institutos de profesorados es posterior), ha asumido con 'reticencia' la reflexión, el debate y la investigación sobre la relevancia de los saberes pedagógicos-didácticos para la formación de docentes". Aun cuando en la mayoría de las universidades en nuestro país existen profesorados (de las treinta y seis universidades nacionales existentes para el año 2009 veintiocho formaban profesores en su oferta académica) sin embargo la tradición academicista ha tenido y tiene una profunda prevalencia en las propuestas universitarias de formación docente.

Este modelo de "lo pedagógico al final" y "hacia adentro", sin integrar con las materias "disciplinares" ni con el "medio docente", tiene resultados que deberíamos considerar y que en algún aspecto colocan a la carrera en un lugar que podría significar alguna desventaja frente a la formación no universitaria *a priori* más articulada e integral. Pues es tiempo de que la universidad repense sus planes y estrategias de enseñanza para formar a docentes, y que lo haga mirando lo que ocurre más allá de sus fronteras.

Encuentros y desencuentros en la formación docente de la Educación Superior.

En 1970, mediante la Resolución N°. 2.321/70, se dio vida a los profesorados de enseñanza elemental, denominados Institutos Superiores de Formación Docente, que funcionarían en las antiguas escuelas normales y en los institutos de profesorado secundario (Trombetta, 1998, p 59). La normalización de un espacio indefinido, diverso y heterogéneo entre la formación general y la universitaria fue completado, no sin reparos y ambigüedades, a través de tres instrumentos normativos: la Ley de Transferencia de los servicios educativos de 1991, Ley Federal de Educación de 1993 (Ley N° 24.195) y Ley de Educación Superior de 1995 (Ley N° 24.521). En términos generales disponían un traslado de funciones y una cierta descentralización del Estado Nacional al Provincial en materia de educación.

Estas leyes sirvieron de marco legal de regulación e implementación de un sistema formalizado de Educación Superior. A partir de ellas se afianzaron dos circuitos que, carentes en la práctica de una comunicación verdaderamente fluida y de una articulación cierta, conforman la oferta de servicios educativos, tanto privada como estatal, de formación docente. Esta oferta es, en ocasiones, competitiva y superpuesta; a contramano del supuesto espíritu de complementariedad de la ley.

Tal como menciona Dirí (2002:42) pareciera no existir, "(...) ni siquiera dentro

de las propias jurisdicciones, criterios comunes para la formación docente de nivel medio, lo cual puede ser entendible en el subsistema universitario pero también aparece en el no universitario. La diversidad es elocuente tanto si se consideran las regiones en su conjunto cuanto si se revisan las provincias en particular, en cualquier caso aparecen títulos con denominaciones similares pero con diferentes duraciones de carreras; títulos con denominaciones idénticas pero con distinta cantidad de años de duración, en cada subsistema y en cada región...”⁷

Como resultado y en simultáneo, se fueron creando dos imágenes o imaginarios. Por un lado la crítica no demasiado sistematizada de que la coloquialmente denominada “formación terciaria” adolecía de calidad y que, en contrapartida, la formación universitaria, en especial la pública -que es la que, salvo contadas excepciones, monopoliza la formación docente universitaria- gozaba de un mayor nivel académico. Por el otro que, organizada la educación superior en este sistema dual, la universidad se encargaría cada vez más de una de las tres patas de nuestro modelo universitario (y de la tradición humboldtiana), la que le fuera por naturaleza más propia, la investigación; relegando por un proceso de decantación igualmente natural la formación docente a los institutos, creados y pensados fundamentalmente con ese objeto y a esos fines.

No obstante, contando la universidad con carreras de formación docente, y otorgando títulos que acreditaran ese nivel de estudios se conformó un escalafón interno *hacia adentro* de la formación superior de grado: educación universitaria y no universitaria. Esas imágenes son, de alguna manera, avaladas y reforzadas por un marco regulatorio que, en principio, define a una de las instituciones no por lo que es sino por su negativa. Esto, en parte, explica la puja de los institutos de formación docente por un reconocimiento que los coloque en un lugar de paridad con la universidad. Lo cierto es que la tradición histórica de la formación docente ha estado a cargo de los institutos no universitarios pero la jerarquización docente sólo parece alcanzarse en tanto y en cuanto los institutos se ocupen de posibilitar una articulación con las universidades para que sus graduados “completen” sus estudios.⁸

⁷ Puede darse el caso de que existan planes de estudio similares, al menos en lo que respecta a sus asignaturas, contenidos y duración con titulaciones diferentes; “sino también en sentido inverso: existen títulos idénticos o similares a los que se le corresponden diferentes planes de estudio ya sea en cuanto a contenido como en duración” (Cámpoli, 2004: 42).

⁸ Este es el caso, por ejemplo, del proyecto de Ley del año 2000 de la Universidad Pedagógica en la ciudad de Buenos Aires, que integraba, centralizaba y coordinaba los Institutos Superiores y emitía títulos universitarios (Cfr. Cámpoli, 2004: 19). Si bien el proyecto no prosperó, la solución alternativa para los Institutos Superiores fue la de profesionalizar estos estudios “mediante la articulación” con las universidades.

A la universidad, en correspondencia con ese imaginario, no hay nada propio de los institutos de formación docente que signifique un aporte importante en lo que respecta a cuestiones de orden técnico, administrativo-burocrático, académico o pedagógico-didáctico. Sin embargo, como veremos más adelante con algo más de profundidad, esto se sostiene sobre una creencia en la superioridad, también *hacia afuera y hacia adentro*, de los estudios universitarios en la formación docente. Sumado al paradójico mito de investigación educativa en la universidad, frente a la mayor experiencia en el aula de los Institutos Nacionales de Formación Docente.

Hacia afuera del campo de la educación superior los estudios universitarios tienen un prestigio social histórico. En especial en una sociedad en el que la matrícula universitaria, a pesar de los cambios operados desde la década del '60 orientados a una constante aunque lenta tendencia hacia la masificación, ha estado principalmente reservada a los sectores más privilegiados. Si bien esta tendencia se viene revirtiendo, los estudios universitarios en la Argentina han sido, especialmente para las clases populares, sinónimo de progreso social intergeneracional. Varios estudios dan cuenta que la composición de la matrícula de los estudios superiores de formación docente se ha nutrido principalmente de sectores sociales menos favorecidos (Tenti Fanfani, 2003; Tedesco; Tenti Fanfani, 2002). Estos estudios aseguran que:

“La Formación Docente — en las últimas décadas — ha obrado de paracaídas para que jóvenes de una clase media en decadencia busquen obtener un título que les garantice su inserción laboral formal. También lo es para los jóvenes procedentes de clases bajas, con el agravante de que sus limitaciones de capital cultural y social inciden en la baja calidad del egreso, deteriorándose — ya desde la formación — el perfil del futuro docente” (Chaile, 2007: 227)

En cambio, hacia adentro del campo de la educación superior el prestigio de la universidad frente a los institutos de formación docente responde, entre otras cosas, a que la universidad se dedica también (prioritariamente) a la investigación. De esta manera los académicos, científicos, profesionales, e investigadores son, a su vez, los docentes; honrando el ideal humboldtiano. Lo que es seguro es que esa articulación

Actualmente el Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, tiene convenios de articulación con universidades de gestión pública y privada, que posibilitan a los egresados de los profesados continuar los estudios universitarios mediante la aprobación de los ciclos de licenciatura. Como es sabido, los estudios de posgrado se encuentran vedados en todo el territorio nacional a los títulos superiores no universitarios. Por lo que los docentes formados en Institutos no aplican a carreras como maestrías o doctorados a pesar de cursar en ocasiones estudios de cuatro años.

prevista en la legislación entre los dos subsistemas es más fructífera si se la concibe en ambos lados. Fácticamente la articulación es más dificultosa para las instituciones de formación superior no universitaria ante el reconocimiento de materias en el sistema universitario y no tanto a la inversa reforzando la asimetría entre los dos circuitos de formación. Esa articulación no sólo se reduce a la mera homologación de asignaturas y a los recorridos de formación sino a la complementación de servicios y a las acciones dirigidas a la mutua retroalimentación académica, que en palabras de la norma es la facultad de “celebrar convenios de asistencia académica con instituciones universitarias” (Ley de Educación Superior. Documento A-11, III.2). En este aspecto, si bien existen experiencias de comunicación, intercambio y complementación innovadoras y en condiciones de cierta paridad la mayoría de estas son unidireccionales, es decir desde las universidades hacia los institutos de formación superior.

Como dijimos, puede sospecharse que subyace al espíritu de la ley depositar en las instituciones del espacio no universitario la formación docente; basta considerar que los estudios de reconversión docente de los años noventa para los niveles preuniversitarios son impartidos por este subsistema y no por el universitario. Sin embargo, si tomamos a la universidad en particular veremos que al considerar las áreas disciplinares cubiertas, todas las disciplinas de las ciencias básicas (salvo ecología), un caso de las ciencias agropecuarias, las ciencias humanas, la mayoría de las ciencias sociales (salvo ciencias políticas, relaciones internacionales y sociología) e informática de las ciencias aplicadas poseen títulos de formación docente para el nivel medio e incluso para el nivel primario del sistema. No hay títulos docentes en las ciencias de la salud ni el resto de las aplicadas (Cámpoli, 2004).

Ahora si consideramos al sistema en su conjunto, la formación docente no universitaria cuenta con una oferta superior en términos cuantitativos (algo más de 1200 para el año 2012), a lo que se suma una heterogeneidad importante en función de variadas carreras de diferente calidad educativa y duración. Si se consideran los títulos pre y post reforma de 1993, los Institutos de Formación Docente *aggiornaron* sus titulaciones a los cambios operados en la norma, como por ejemplo el caso de Profesor en ciencias sociales para el Tercer Ciclo de EGB. En tanto las universidades, en su mayoría, mantuvieron titulaciones clásicas en las carreras de formación docente.

Para el caso que nos compete, la carrera de Profesorado en Historia de la UNMdP no cambió jamás de denominación. No fue necesario tampoco en la medida que se

mantuvo el área de incumbencia profesional inalterado. De hecho si bien se operaron cambios en la enseñanza media, que suponían necesarias modificaciones en los planes de estudio (como la primarización de parte de los estudios secundarios con el tercer ciclo de EGB luego de la ley federal de 1993 o la necesaria formación en Ciencias Sociales para primer año de la secundaria básica luego de la reformas de 2007 en la provincia de Buenos Aires), los puestos de trabajo de los graduados universitarios no fueron afectados. Sus titulaciones les permitían dictar clases, a pesar de los cambios en el currículo de enseñanza media.

Una característica peculiar que presenta nuestro sistema de educación superior es que mayoritariamente los postulantes a grado universitario se matriculan en carreras de las Ciencias Sociales y los de los institutos superiores en las de Ciencias Humanas. “En el país, más del 50% del alumnado que ha optado por el (subsistema) no universitario para cursar sus estudios asiste a carreras de esa rama (Ciencias Sociales), mientras que en el nivel universitario sólo el 14,6% del alumnado estudia Ciencias Humanas” (Cámpoli, 2004:51). Esto da la pauta del perfil mayormente profesionalista y disciplinar del sistema universitario y la, en contrapartida, imagen más ligada a la formación docente de los institutos superiores no universitarios.

Debe considerarse también como dijimos que no resulta fácil identificar, ni se cuenta con datos precisos, acerca de quienes optan por la formación docente o aspiran el grado de licenciado en las carreras del subsistema universitario. Las carreras de profesorado y de licenciado en este circuito no diferencian unos estudiantes de otros, teniendo un plan de estudios con un tronco común y con una formación equivalente excepto por el ciclo pedagógico en el primer caso y la tesis de licenciatura y algún curso o seminario de teoría o metodología de la investigación en el segundo. Debe remarcar que...

“la composición de las ciencias humanas en el nivel universitario no es absolutamente equivalente a la formación docente, como lo es en el No Universitario, por lo cual podríamos decir que no sólo por origen y tradición, sino también por la magnitud de su matrícula, son los institutos superiores los ‘ámbitos naturales’ para la formación docente y, son sus estudiantes, quienes tienen la representatividad en cuanto a ostentar ‘rasgos característicos propios’ ” (Cámpoli, 2004: 52).

Sin embargo, en lo que respecta a los nudos del currículum y a las características propias de índole institucional “(...) pueden destacarse problemáticas estructurales y

comunes a los planes de estudio de formación docente para los distintos niveles del sistema escolar y problemas específicos en cada uno de ellos. Entre los problemas comunes se destacan la homogeneidad burocrática la secundarización, la rigidez interna, la segmentación y la organización deductiva y aplicativa...” (Davini, 1998:277).

En fin, las características y estilos institucionales y curriculares de uno y otro subsistema supone ventajas y desventajas, virtudes y defectos que la comunicación, el diálogo y la reflexión conjunta pueden contribuir a solucionar. Es llamativo que desde organismos como el INFD se les esté requiriendo a los institutos que hagan efectivos desarrollos en materia de investigación (Ministerio de Educación, Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015; Res. CFE N° 167/12) y extensión homologando las funciones que en el plano académico ha satisfecho históricamente la universidad. Pero en la medida que las exigencias de estos entes (como el INFD) se encaminen en la línea de aproximar las ofertas educativas y de asimilarlas la razón de existencia en paralelo de los dos subsistemas de educación superior parecería tender a cobrar otros sentidos. Las diferencias entre una y otra se corresponderán con su pertenencias jurisdiccionales y con sus funcionamientos institucionales y curriculares, con una organización más o menos burocratizada y despolitizada en los institutos, con presupuestos y modalidades de gestión diferentes.

No se ha reflexionado suficientemente aun sobre cómo estos dos sistemas pueden armonizarse, complementarse territorialmente, combinarse en su oferta y entrar en franca comunicación e intercambio de servicios sin perder sus perfiles institucionales y sin reforzar los desequilibrios y las asimetrías. Es evidente que, en lo que respecta a formación docente, el campo de la gestión educativa, el curriculum, la pedagogía, la psicología de la educación, etc, tienen elementos conceptuales e instrumentales que aportar. Pero también es cierto que, desde la didáctica, puede pensarse acerca de las transformaciones que la formación de profesores (en nuestro caso, en historia) merece. Repasaremos a continuación algunos recorridos teóricos sobre la cuestión para rescatar de ellos algunas aproximaciones y conclusiones.

Didácticas de la Historia: un recorrido posible entre epistemologías, pedagogías y enseñanzas de la Historia.

Excluyendo una serie de experiencias previas y a la vez trazando cierto puente de

continuidad con el viejo Positivismo, a mediados del siglo XX, el paradigma Neopositivista irrumpe con fuerza en las Ciencias Sociales. Caracterizado por un racionalismo que emula las ciencias físicas en lo que respecta al sistema científico y de pensamiento; considera al mundo como objetivo y mensurable; de manera que, en tanto la realidad es objetiva y racional, pueden formularse leyes, ya que son reconocibles patrones o comportamientos repetitivos. Esta idea de predictibilidad, supone cierta posibilidad de planificación y anticipación que permitiría, según sus fundamentos, un inmediato paso a la acción para resolver los problemas sociales emergentes.

El modelo tecnicista y eficientista tiene como correlato esperable en el área de la educación al Conductismo. De acuerdo con sus supuestos, el aprendizaje depende de un planificado proceso "milimétrico" y mecánico de enseñanza (siempre subordinado a fines) que, si es "efectivo", si se efectúa correctamente, dará como resultado un "producto exitoso". En ese sentido, se lo reconoce al alumno como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje pueden ser modificados desde el exterior (la situación instruccional, los métodos, los contenidos, etc.), basta con programar adecuadamente los insumos educativos. La centralidad, entonces, recae en quien dirige el proceso, el profesor, persona que *conoce* y sabe cómo conducirlo pero que, esencialmente, entiende cómo evaluar los resultados.

Al poco tiempo, en los años setenta surge con espíritu crítico a los principios del Conductismo y de la Escuela Nueva un nuevo paradigma: el Humanista. Concibiendo el mundo como un todo complejo, identifica a la enseñanza como una tarea holística atravesada por múltiples variables concomitantes. Conocido en educación como reconceptualista o hermenéutico critica la racionalidad técnica y propone una teoría crítica de la sociedad. Niega la existencia de un mundo exterior objetivo e independiente a la existencia del hombre, en tanto el conocimiento es exclusivamente un producto de la actividad humana, por lo que la experiencia vivida por el alumno en su entorno vital y su comprensión del mundo es fundamental.

De acuerdo con el paradigma humanista, los alumnos son entes individuales, únicos, diferentes de los demás; personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente. En su concepción, los estudiantes no son seres que sólo participan cognitivamente sino personas con afectos, intereses y valores particulares, a quienes debe considerarse en su personalidad total.

Al admitir cierta relatividad del conocimiento, sosteniendo su carácter específicamente subjetivo, el foco es corrido del docente al alumno ya que lo que importa es su percepción, interpretación y asimilación del mundo en un proceso en que la comprensión es, entre otras cosas, fundamentalmente el fruto de una negociación constante de significados.⁹ La interacción, entonces, es prioridad, pero el rol del docente cambia, permitiendo cierto corrimiento del lugar de saber (poder) propiciando, a la par, mayores niveles de autonomía en el proceso de construcción del conocimiento. Como es de esperarse, el profesor ya no entiende la evaluación como cuantificación de resultados, pues el saber es construido en su proceso y porque la significación personal no se puede medir.

Este paradigma se presenta sobre la base de una serie de elementos rupturistas. Fundamentalmente el cuestionamiento al ideal cartesiano de separación absoluta entre el sujeto y el objeto del conocimiento; la revisión crítica del determinismo, la causalidad, la predicción y el cambio en la forma y el ideal de lo que estas nociones presuponen; el entendimiento de una cognición humana atravesada por valores, afectos y creencias; y el aporte de una nueva noción de realidad, la cual comienza a ser concebida como proceso, mas no como una entidad final “hecha”, “acabada”, “dada”.

En las ciencias sociales este es un punto particularmente importante. La “tragedia de la complejidad” (Morin, 2006) es en parte la tragedia del inacabamiento.¹⁰ Y esta condición propia del conocimiento, del saber en general, es algo reconocido por los científicos sociales desde hace tiempo. En el caso particular de la Historia el carácter provisional del conocimiento es un aspecto que ha quedado fuera de discusión desde

⁹La negociación del significado es un concepto procedente del campo del análisis del discurso. Con él se hace referencia a la labor que los participantes en una interacción lingüística llevan a cabo para conseguir crear conjuntamente el sentido de sus intercambios verbales. Para realizar dicha labor los interlocutores se basan en los marcos de conocimiento que comparten. En educación (Litwin, 2006) ha profundizado y desarrollado exhaustivamente esta metodología en la que afirma que el discurso pedagógico puede inscribirse en una teoría de la acción comunicativa que analice críticamente la función lingüística en el aula. El discurso educacional se constituye en un articulador de los marcos personales y los materiales, y contiene una profunda potencialidad para compartir y negociar significados con el objeto de que los alumnos construyan el conocimiento. Compartir y negociar significados entre maestros y alumnos tiene un sentido complementario y asimétrico. La asimetría se da fundamentalmente cuando las y los profesores suspenden la construcción que poseen y que tiene sentido social, en aras de la comprensión de los alumnos. No se generan procesos de negociación cuando el o la docente no acepta la interpretación o la reflexión del alumno por considerarla errónea.

¹⁰Tal como afirma Morin (2006: 39) “...el inacabamiento se halla en el corazón de la construcción moderna, tras el descubrimiento del inacabamiento cósmico (Hubble) y del inacabamiento antropológico (Bolk) que vienen como a confirmar nuestro sentimiento de inacabamiento de toda vida.” [...] Por ello nos parece deseable que toda obra sea trabajada por la conciencia del inacabamiento. Que toda obra no oculte su brecha sino que la marque. No hay que relajar las disciplina intelectual, sino invertir su destino consagrándola al inacabamiento”.

hace años. Sin embargo, la manera en que se enseña la historia, en todos los ciclos (aunque con menos énfasis en la enseñanza superior) se aleja de este supuesto ofreciendo una formación que entra en directa contradicción con los rasgos epistemológicos y los principios de pensamiento de la disciplina.

Por el contrario, los métodos de construcción del conocimiento enfatizan en la necesidad de que los alumnos practiquen y ejerciten los mecanismos de pensamiento que cada campo disciplinar comprende. En ese sentido, la estructura epistemológica de la Historia se constituye en el eje y fundamento de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje atendiendo a la necesidad de que los alumnos comprendan las categorías básicas de la estructura teórico-metodológica de la Historia. El aprendizaje histórico debe plantearse, pues, no como un conocimiento ya acabado, sino como un conocimiento que hay que construir.

Desde esta metodología que podemos encuadrar dentro del Constructivismo vemos, entonces, la enorme importancia que adquiere la materia específica que se enseña. La Historia, entendida como un saber en permanente construcción, se adecúa perfectamente a esta propuesta metodológica, de la misma forma que una concepción positivista de la Historia se adapta mejor, en principio, a las metodologías de transmisión. Sin embargo, esta última, no asegura que los alumnos aprendan los elementos conceptuales del "verdadero" conocimiento histórico. Para ello es necesario que se acerquen paulatinamente a la construcción de esos conceptos básicos o estructurantes que no pueden ser asumidos en abstracto, como un proceso externo e independiente del sujeto; sino que requiere la puesta en juego de éstos a través de su completo uso, ejercitando su capacidad crítica y creativa y apropiándose de ellos en la práctica misma de la construcción del saber. "

Una síntesis del devenir del pensamiento histórico en las últimas dos centurias no basta para explorar la formación docente en historia; en la práctica, desatendiendo una complejidad mucho mayor, producto del entrecruzamiento e imbricación de diferentes corrientes historiográficas, epistemológicas y de la didáctica, la discusión en la enseñanza historia se ha planteado en términos básicamente dicotómicos. A saber: un contrapunto reduccionista y simplificado entre una visión positivista de la enseñanza de

"Asimismo, el objeto de estudio de las ciencias sociales es más abstracto que el de otras áreas de conocimiento. En otros campos los conceptos básicos son abstracciones directas de una realidad concreta (por ejemplo en biología, vertebrados o moluscos) en cambio en el área de las humanidades los conceptos estructurantes, que forman parte de la semántica de la disciplina, funcionan como relaciones complejas entre abstracciones (por ejemplo Estado o división social del trabajo). (Cfr. Gonzalez Maestro, 1993)

lá historia y una "antipositivista" que responde, en principio, a la dificultad general de encontrar formulaciones pedagógico-epistemológicas contenedoras más unívocas.

En ese sentido, la enseñanza de la historia en la formación de profesorado se ha concentrado en erradicar los vicios positivistas presentes en las aulas, con un éxito discutible y restringido básicamente a elementos propios del decurso de la historiografía más que aspectos de índole pedagógica: poniendo en cuestión la causalidad lineal; la importancia de lo factual; la centralidad en la historia oficial y política; la visión epopéyica; heroica y evocativa, por proponer algunos ejemplos recurrentes.

Claro está que las relaciones entre las perspectivas pedagógicas y las corrientes de la enseñanza de la historia son mucho más ricas y variadas; aunque no es prudente inferir que los cambios operados en los paradigmas impliquen un efecto inmediato en la enseñanza de la disciplina y, como hemos sugerido, en las prácticas docentes. Empero, esta caracterización dicotómica, exageradamente sintética y simplificada, puede sin embargo, encontrar algo de asidero en las prácticas de enseñanza observables en el ámbito de la enseñanza media y universitaria, por no decir en el conjunto de los ciclos.

En la universidad, incluso, su presencia es aún más acentuada, y en la enseñanza de la historia puede suponerse todavía más evidente. Basta con aseverar, sin temor a equivocación, el carácter frecuentemente magistral en el dictado de clases y cursos y en la lógica unidireccional de la enseñanza, sostenida en una idea anticuada de transferibilidad del conocimiento entre un sujeto que conoce (el docente) y otro que no (el alumno).

A pesar de esto, es innegable que conviven diversos paradigmas didácticos enriquecidos y matizados por las experiencias prácticas, el sentido común, y por la reflexión crítica. De modo que resultaría conveniente intentar complejizar un mapa situacional que habitualmente se ha planteado, como dijimos, en términos duales (positivismo-antipositivismo) para reconocer la herencia de una multiplicidad de legados epistemológicos-pedagógicos que interactúan, en la mayoría de los casos anárquicamente, y que delinean acciones que, siguiendo a Camilloni (2011: 47) denominaremos como intenciones didácticas ordinarias¹²:

¹² También puede plantearse, como Díaz (2003, en Gorodokin, 2006), la existencia de "ideologías prácticas", que dan lugar a "epistemologías espontáneas que operan como prejuicios, instaladas en la subjetividad docente" y que "configuran sus prácticas profesionales y con ellas la manera de concebir, producir, distribuir y consumir el conocimiento científico".

“La didáctica ordinaria cambia según las épocas pero sus concepciones se acumulan arqueológicamente [...] es fácil advertir, entonces, la falta de cohesión de las teorías en uso, que, si bien están fuertemente arraigadas en el pensamiento y la acción, no son necesariamente coherentes. Pueden, simultáneamente, contradecirse y coexistir. [...] la didáctica ordinaria es la expresión de concepciones en las que las culturas han dejado sucesivamente su impronta. En ella se manifiestan ideas acerca de cómo se produce la transmisión de conocimientos y su aprendizaje, del papel de los docentes en esa relación y de la visión optimista o pesimista de cada época y situación social que se expresan claramente en las ideas circulantes con respecto a la educación.”

Las creencias, marcadamente ingenuas y conservadoras en los docentes, se forman prematuramente y se retrotraen a su experiencia escolar en las que se desarrollan precozmente conceptos sobre cómo enseñar que el breve paso por la formación docente difícilmente puede corregir o variar. El carácter poderosamente reproductivo de esto contribuye a explicar por qué las teorías de la enseñanza y las perspectivas de los campos disciplinares específicos cambian sin dejar demasiado rastro en la manera de cómo se enseña (Cfr. Zeichner, K y Tabachnick, B. R., 1981).

Al tiempo, los docentes de las universidades, en ocasiones, se forman el concepto de que no requieren de la pedagogía o de la didáctica para desenvolverse como tales. Prima la idea de que el estudio de las teorías y metodologías de la enseñanza y el aprendizaje (que envuelven a los conceptos educativos), son innecesarias para ser profesores de "profesionales" en una imagen discriminatoria de la práctica docente más bien basada en la intuición y el espontaneísmo.

En este aspecto es importante detenerse a reflexionar sobre el hecho de que, por ejemplo, la preparación en pedagogía, didáctica y psicológica de la educación del docente es inversamente proporcional al nivel de estudios en que se desempeña y a la titulación. Así, el docente de preescolar y primaria recibe en la mayoría de los países una formación más apropiada y sistematizada. En tanto el docente de nivel superior, si bien puede tener hasta título de posgrado, no recibe demasiada formación pedagógica y sólo en contadas -aunque cada vez más- ocasiones se orienta en ese sentido, es decir, de capacitarse e investigar en el centro universitario como parte de su condición profesional, personal y docente.

En general, las universidades son espacios que, tal como producen el saber lo difunden, lo comunican, lo enseñan y lo recirculan sin reparar demasiado en los medios ni en sus destinatarios, sean estos tanto la sociedad como los estudiantes que llenan sus aulas. La mayoría de los docentes universitarios son profesionalistas o científicos que han

devenido en docentes por fuerza de un modelo universitario que sostiene la articulación -indiscutiblemente valiosa- entre las tres grandes áreas del quehacer académico (investigación-docencia-extensión); obligando a sus mentes más prestigiosas a conducir una clase. Suele ocurrir, como dijimos, que un docente que conoce su materia, su área o campo científico específico a la perfección considere que eso baste para enseñar, no teniendo que mediar forma alguna de *transposición*, ninguna transformación del contenido para ser enseñado (Chevallard, 2009) . Ahora, si consideráramos que los saberes disciplinares deben ser enseñados del mismo modo en que fueron concebidos y organizados, entonces, la Didáctica no tendría existencia justificable.

En síntesis, las prácticas docentes, continúan centradas en la transmisión verbal de conocimientos, vehiculizada por el profesor y orientada a reposar en la lectura de textos; y si bien es cierto que existen intenciones pedagógicas que escapan al modelo magistrocéntrico puede afirmarse que en la universidad éstas son esporádicas o intermitentes. En definitiva, aunque en rigor este modelo se corresponde con metodologías de enseñanza centenarias, sobrevive sedimentariamente teniendo un fuerte arraigo en educación superior y lo que es peor en la formación de profesores.

El cambio se basa, entonces, no en renunciar sin más a las intenciones simplificadoras de antiguos paradigmas y modelos de enseñanza de la historia, sino a incorporarlas, aggiornadas, a través de un proceso de deconstrucción y reconstrucción que admita sus insuficiencias para integrarse a un cuadro científico- pedagógico más enriquecido. Claro está pues, que abordar cualquier área de conocimiento que competa a la universidad desde esta concepción representa un desafío para el cual los fundamentos pedagógicos, humanos, institucionales, políticos, infraestructurales, en fin, todos los que hacen a la cultura universitaria –sin ser demolidos ni descartados- deben ser sacudidos hasta sus cimientos, repensados y reorganizados en virtud de una concepción más hermenéutica, dialógica y holística de la investigación y la enseñanza.

Como dijimos, la reflexión epistemológica, la concepción de la Historia que se tenga, tiene mucho que ver con la finalidad educativa asignada a su estudio. Para qué aprender Historia, cuál es su función social, qué valor tiene para los futuros docentes y sus alumnos, son preguntas que tienen múltiples respuestas pero están siempre subordinadas a la concepción epistemológica que se tenga de la disciplina y de la ciencia en general.

La idea de que la teoría y metodología no es un mero conjunto de técnicas está en

la base de la preocupación por la forma en que el profesor se sitúa ante el acontecer histórico. De esto depende gran parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje ya que existe un estrecho vínculo entre esa forma de concebir la Historia y aspectos tan importantes como la determinación de los contenidos, la tipificación y la priorización de los mismos, la forma de organizarlos en secuencias coherentes de aprendizaje, la comprensión de su dificultad, la selección de materiales y recursos, la relación con las ideas de los alumnos. Todo ello depende de cómo se posicione el profesor ante el conocimiento histórico. Con todo, esto no resuelve el problema de la simplicidad que pone en cuestión perspectivas de corte crítico. No es sólo como el docente se planta frente al acontecer y el conocimiento histórico específicamente sino como lo hace frente al acontecer humano (social y físico) en general y en toda su diversidad y como lo hacen sus estudiantes en una interacción mutua y retroactiva.

Por ello es necesario, estudiar la influencia que determinadas concepciones de la Historia ejercen en la forma de entender y diseñar el aprendizaje histórico con el objeto de promover un paulatino proceso de transformación del ejercicio de la docencia desde una perspectiva que no desconozca la complejidad del mundo en el que se encuentra inmersa.

Pensar el *curriculum* desde la Didáctica y las paradojas de la formación de profesores en Historia.

La primera pregunta que asaltará al lector es a qué didáctica nos referimos. Y le seguirá, seguramente, en qué medida la didáctica puede contribuir a diseñar (o al menos reflexionar) globalmente sobre el *curriculum* en la formación de profesores de historia. Cuando nos referimos a la didáctica, nos alejamos de cualquier aproximación que la conciba desde una perspectiva tecnológica y aplicacionista. Por el contrario, nos inclinamos por perspectivas que la comprenden conceptualmente como un campo teórico-epistemológico y crítico- social (Baraldi, 2012)

De allí se deduce que el aporte al campo de la formación profesional es significativo, fundamentalmente porque es esa didáctica la que está encargada también de preguntarse acerca de qué tipo de profesores de historia necesita la escuela secundaria. No porque exista un sujeto modelo sino porque existe un cierto consenso generalizado en que la formación docente no se corresponde con la realidad escolar y

que, además, a pesar de que pueda estar explicitado en sus estatutos, planes y programas, no representa esto una preocupación seria de la universidad.

En sintonía con esto, el descrédito por la pedagogía y la didáctica – y aquí nos referimos casi en exclusiva a la formación universitaria- es muy común, y no solo en nuestro país, sino también en el resto del mundo occidental, salvo por escasos ejemplos en los que la docencia cuenta con un prestigio social histórico (como en Inglaterra por ejemplo) o las voluntades políticas de los encargados de la gestión educativa han colocado la enseñanza por encima de cualquier otro punto de la agenda estatal (Finlandia). Al menos en nuestro contexto, la desvalorización del saber pedagógico en general y de la didáctica en particular revela toda una paradoja, a saber: que el conocimiento pedagógico no se considere específico, fundamental y prioritario de la formación docente... Los estudiantes se encuentran en instituciones que les otorgan títulos habilitantes para el ejercicio de la docencia pero no valoran el aporte de la pedagogía y de la didáctica en sus formaciones. Ni siquiera sus docentes lo hacen o son del todo conscientes de ello;

“No es habitual que los historiadores y las historiadoras universitarios piensen en la formación de su alumnado como profesores de enseñanza secundaria. Ni tan siquiera que tengan inquietudes y preocupaciones didácticas. Son pocos los profesores y profesoras de historia que creen que existe un campo de problemas, y una disciplina, que tiene por objetivo investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en cualquier contexto educativo (también, por supuesto, en la Universidad). Y formar al profesorado para que aprenda a enseñar historia.” (Pagés, 2004; 156).

Sabemos que esto responde a múltiples razones que no son objeto de nuestro trabajo, algunas cuestiones son incluso ajenas al propio trayecto de formación; sin embargo es asunto de la didáctica preguntarse acerca de ellas. Creemos, de hecho, que más allá de cualquier debate en torno a la supremacía de la didáctica general o de las específicas (Cfr. Camilloni, 2011; Davini, 2010), existiendo en la práctica – y en franco avance- el subcampo de la didáctica de la historia, la formación docente es un espacio de problemas que la roza particularmente de cerca en tanto y en cuanto representa su razón de ser. En la investigación sobre el conocimiento del profesorado se considera hoy que las Didácticas Específicas, entre ellas la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, constituyen uno de los saberes básicos de la competencia profesional del profesorado junto con el conocimiento de las materias a enseñar y los conocimientos

psicopedagógicos y sociológicos más generales.

Pero es fundamentalmente frente a la distorsión y desajuste existente entre el contexto escolar (y el sociocultural amplio) y la formación docente universitaria donde se encuentra la brecha en la que la didáctica, pensada en función de la formación de los futuros profesores, puede acortar con sus aportes. Ya que es en el interjuego entre la teoría y la práctica de la enseñanza en que la didáctica de las disciplinas son privilegiados canales de contacto entre la universidad y la realidad de escuela.

No obstante, es de suponerse que, al ser los contextos variables, los modelos rígidos y las didácticas centradas en metodologías utilitaristas, sean fútiles. En ese sentido adherimos a Pagés (2004) al sostener que al formar a un profesor o profesora de historia la preocupación debe estar centrada en el acto de comunicación que representa toda acción pedagógica; de modo que la práctica de la enseñanza se vuelve un objeto privilegiado para teorizar acerca de mejores formas de enseñanza y reflexionar en torno a los cambios que deban operarse en el *currículum* de la formación profesional. Si el diálogo entre la teoría y la práctica es el lugar por excelencia de la didáctica y la base de los profesorados es formar en competencias para la enseñanza de una disciplina, sin desconocer el sentido político y social de cualquier acto educativo, entonces:

“...enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.” (Pagès: 2004, 157)

Es la concepción sobre la disciplina y su función lo que está en juego y de lo que depende, en parte, la propia razón de ser del profesorado y el sostenimiento en el currículo de enseñanza media de una asignatura como la Historia. Enseñar a enseñar historia debería partir de una idea razonable de por qué enseñar a los jóvenes dicha materia y para qué. Y de una claridad de conceptos -que se irá despejando en el devenir de la formación- en ese sentido por parte de los propios estudiantes, quienes serán los futuros profesores y profesoras. Los planes de estudio en la formación docente se suceden sin pensar demasiado sobre esto. Es cierto que la historia es un campo de conocimiento complejo, en el que no existe (al igual que en otros campos) un acuerdo

sobre los límites de la disciplina, sus características constituyentes, y su función social. Sin embargo, puede encontrarse cierto acuerdo en torno a lo que no es; que, paradójicamente, es lo que con fuerte potencia reproductiva se sostiene en la enseñanza escolar: la historia como pasado muerto, contenido inerte; saber erudito; algo más que una recolección de hechos basados en relaciones causales; una reconstrucción objetiva de acontecimientos científicamente significativos.

Desde hace tiempo que la renovación de contenidos en la escuela secundaria no ha representado una equivalente renovación en la concepción teórica y epistemológica de la historia (Maestro Gonzalez, 1997). Este es un aspecto en nada ajeno a la formación docente y a la didáctica que no ha sabido -o podido- cortar con la cadena de herencia y reproducción de esas prácticas e imaginarios docentes instalados que, por otra parte, han mostrado una extraordinaria capacidad de difusión y arraigo.

Como es sabido, frente a la indecisión y confusión los profesores noveles echan mano a los viejos modelos que recuperan de sus biografías escolares (muchos de ellos reivindicables y positivos), entran en la máquina de rutinización y repetición de prácticas de la escuela o caen víctimas de los imaginarios sociales constituidos sobre la asignatura y el profesor. Por otra parte las reformas curriculares han estado alejadas de esta discusión, proponiendo cambios – muchas veces cosméticos- sobre los contenidos y prescribiendo metodologías de enseñanza comúnmente alejadas de la realidad escolar y de los fines de las ciencias sociales.

Los aportes teóricos en torno a la formación de profesores de historia dan cuenta de una serie de problemas en la formación docente. En primer lugar mencionamos que es materia de indagación de la didáctica preguntarse acerca del para qué de la historia enseñada y cómo esa pregunta le daba fundamento a la propia disciplina. Entonces, como primer punto a destacar, diremos que la formación de profesores de historia ha dado con dificultad una respuesta más o menos concreta a esta cuestión a pesar de la existencia de múltiples investigaciones que se han dedicado a atender el pensamiento del profesor, y las representaciones existentes sobre la historia y las ciencias sociales (Cfr. Tutiaux-Guillon, 2003; Thornton, 2001; Evans, 1988; Shulman, 1986, 1989).

En segundo lugar, si es que la formación docente (y en este caso la formación del profesor o profesora de historia y de la didáctica de la disciplina) se construye sobre la base de una constante relación entre la teoría y la práctica, hay coincidencia que la segunda parte de este binomio es en todo insuficiente -tanto en términos cuantitativos

como cualitativos- en la formación docente. Comparativamente, algunos estudios recientes dan cuenta que en países como Italia, la carga horaria de prácticas (*practicum*) se eleva a trescientas horas, si bien el tramo de formación docente que se realiza en la Scuola di Specializzazione per la formazioni degli insegnanti della Scuola Secondaria se diferencia del disciplinar, siendo el primero una formación adicional, añadida al campo de conocimiento de base (Pagès, 2004: 166)

En el caso del profesorado de historia de la Universidad de Mar del Plata, la carga horaria de prácticas (como desarrollaremos más adelante) no es ni la undécima parte, aunque podemos decir que el ciclo de formación docente, aunque disociado, constituye parte integrante de la carrera. Ejemplos geográficamente más próximos son los de la Universidad Nacional de la Pampa y el del “Proyecto de fortalecimiento de la formación inicial de docentes en Historia, geografía y ciencias sociales” de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Ambos dan cuenta de experiencias pedagógicamente valiosas. En el caso del primero la práctica “se configura como un eje transversal desde el inicio de la formación, apuntando a resignificar los conocimientos de los otros espacios curriculares, preparando a los estudiantes para una participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos” (UNLPam, Res. C.S 228/09: p.6). En el segundo de ellos se combina una importante carga horaria de *practicum* con una formación didáctica y disciplinar más amalgamada y a partir de los primeros años de formación. En cualquier caso lo cierto es, como expresa Pagés (2004: 168), que “la preocupación por una buena relación entre formación disciplinar y formación pedagógica y didáctica junto con la preocupación por una, asimismo, buena relación de la teoría con la práctica, constituyen las principales agendas de trabajo de muchos didactas y la base de sus propuestas de formación.”

Por lo pronto basta decir que la posibilidad de mejorar la enseñanza en la formación inicial del profesorado supone un acercamiento más rápido al aula y al espacio de la práctica. La justificación no radica en un supuesto de corte tecnoeficientista sino en la oportunidad de elaborar una didáctica reflexiva, que surja del encuentro con la realidad escolar, de la experiencia y de la crítica que, además, provea de cierta autonomía y libertad a los estudiantes en la búsqueda de alternativas sustentadas en la dialéctica entre la teoría y la práctica.

Entendemos en este caso a la reflexión en sí misma como una práctica que combina pensamiento y acción en un contexto determinado, no como elementos

disociados, sino como un *metapensamiento* (Kemmis, 1999). En ese sentido:

“La reflexión es una práctica que posibilita la transformación de la materia prima de nuestras experiencias en determinados productos (comprensiones, compromisos, acciones) que son la expresión del poder de reconstituir la vida social. Ello requiere el análisis profundo de las situaciones históricas y sociales que la enmarcan y, a su vez, el estudio de sus consecuencias. Así considerada, la reflexión no puede ser concebida como un mecanismo o ejercicio puramente especulativo en la construcción de interpretaciones o significados, en todo caso es el poder de analizar y a la vez transformar las situaciones; expresa en el ser humano su capacidad de agenciamiento en tanto productor de la historia, sin que ello signifique perder conciencia de ser a su vez producto de ella.” (Edelstein, 2011: 38)

Si bien desde otra perspectiva, en el mundo anglosajón se es bien consciente que es en la interacción entre teoría y práctica la manera en que mejor se forma en el profesorado. Y esto significa un rápido encuentro con la escuela, el aula y el alumnado. En EEUU Haydn, Arthur y Hunt (1997) investigadores dedicados a dictar cursos en didáctica de la historia, recomendaban a los estudiantes para desarrollar competencias para su futura tarea docente: “a) tener sus propias experiencias enseñando historia en clase; b) observar a profesores experimentados y expertos enseñar historia; c) consultar, comentar y discutir con sus tutores de la universidad y de las escuelas acerca de la enseñanza de la historia; d) asistir a seminarios, grupos de trabajo, sesiones de debate en las escuelas y en la universidad; e) leer libros sobre la enseñanza, artículos en revistas educativas, etc... y f) hablar sobre la experiencia de aprender a enseñar historia con otros aprendices, con profesores de las escuelas o de la universidad” (en Pagès, 2004: 169).

La categoría más importante y que ha abierto nuevos interrogantes en la formación inicial en lo que refiere a la enseñanza de un área disciplinar específica ha sido Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC). En palabras sencillas, el CDC es la manera en que los (*buenos*) profesores hacen enseñable su materia de conocimiento, su disciplina. No solo representa un proceso de transformación entre un conocimiento erudito en uno enseñable, sino que supone un entendimiento didáctico de un área de conocimiento específico. Los buenos profesores comprenden su materia en términos de su enseñanza; conocen la materia de una manera en que la hacen susceptible de ser aprendida. Este conocimiento se adquiere fundamentalmente con la experiencia y constituye el componente más importante del Conocimiento Base para la Enseñanza (CBE), otra categoría acuñada por Shulman y equipo.

El CBE es, en palabras de Shulman (2005; 5), “un conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva, al igual que un medio para representarlo y comunicarlo” que tienen los buenos profesores. Los componentes del CBE fueron tipificados por Shulman en una serie de dimensiones elementales. Su configuración estaría dada por: “el conocimiento del contenido”; “el conocimiento didáctico general”; “el conocimiento del currículo”; “el conocimiento didáctico del contenido”; “el conocimiento de los alumnos y de sus características”; “el conocimiento de los contextos educativos”; y, finalmente, “el conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos” (Shulman, 2005; 11).

Como dijimos, el CDC sería, en lo que respecta a la formación de profesores y a las didácticas específicas al menos, la categoría fundamental de esta constelación de componentes capitales para la enseñanza, pero a su vez el CBE involucra un serie de competencias que implican necesariamente un contacto con la realidad escolar y con la experiencia concreta de la enseñanza. Es por ello que en los primeros abordajes de este grupo, las conclusiones tendieran a identificar que los docentes expertos, con una buena cantidad de años frente alumnos, impartían - en concurso con otras características y competencias- una buena enseñanza. Claro está que la antigüedad por sí sola no implica automáticamente experticia. Es evidente que la experiencia es una dimensión importante, siempre y cuando se la entienda como tiempo en el aula que es reflexionado y significado, es decir, que se le otorga sentido pedagógico.

Otros autores también, en este caso Británicos, han sostenido en relación con la formación del profesorado de historia la idea recurrente del aprender haciendo. Considerando el aprendizaje en la práctica el más duradero, han enfatizado en que los cursos teóricos deben fundamentarse en ella. Pendry et al. (1998: 148) concluían su trabajo con las siguientes palabras:

“The ideas we have of the nature of history, its purpose and content condition the way we interact with pupils and assess the outcomes of their work and are thus an important element in professional development and learning. History more than any other subject is about values. The examination and articulation of these values in relation to and on the basis of classroom experience is itself an essential dimension of professional learning in history”.¹³

¹³ “Las ideas que tenemos sobre la naturaleza de la historia, su propósito y contenido condicionan la manera en que interactuamos con los alumnos y evalúan el resultado de su trabajo lo que las hace un elemento

En tercer lugar, en coincidencia con la poderosa determinación de los contenidos disciplinarios sobre los pedagógicos y en combinación con la escasa formación didáctica de los docentes universitarios y el descrédito por la pedagogía, la formación docente universitaria en general ha adolecido históricamente de planes de estudio que ofrezcan una formación que guarde relación y actualidad con los requerimientos pedagógicos de un contexto escolar que evidentemente los demanda. Jafella y Compagnucci (1999: 182) expresan, a modo de ejemplo que “el profesor del anterior nivel medio [...] egresa sin formación en disciplinas pedagógicas de relevancia, entre las que se pueden citar – en frecuentes casos- las siguientes: política educacional; gestión institucional; mediación pedagógica; psicología de la educación; historia social de las teorías pedagógicas en Argentina y América Latina; problemática didáctico- curricular; teoría del currículo”.

En cuarto lugar, sería interesante revisar cuanto realmente saben los estudiantes de historia acerca de su materia de conocimiento, ya que pareciera que el ojo estuviera puesto en la formación pedagógica y no en los conocimientos sobre la disciplina. Esto representa otra paradoja, porque si desde las percepciones más ingenuas pero también más generalizadas es suficiente con saber sobre la disciplina para enseñarla, entonces no es entendible por qué los docentes que dictan clases en la escuela admiten dificultades para su enseñanza y sus alumnos la consideran una asignatura aburrida e inútil.

Claro está que “saber historia para enseñarla e innovar en las prácticas docentes de manera significativa, aunque no es condición suficiente, si es una condición necesaria” (De Amézola 2008:130). Por ello mismo, es importante advertir que la formación disciplinar es fundamental, particularmente en lo que respecta a las formas de construcción del conocimiento histórico y del valor epistemológico de los estudios sociohistóricos, elementos que permitirán al futuro profesor resignificar el curriculum, y posibilitarán a los alumnos y alumnas formas distintas de apropiación de los contenidos históricos y de la naturaleza de la ciencias sociales.

Algunas investigaciones sostienen que el contenido disciplinar, tanto como los rudimentos de la estructura científica de la disciplina, son aprendidos mejor cuando se los estudia para ser enseñados (Annis, 1983). Se aprende -y muy bien- enseñando a otros... (Blair). Aquí la didáctica tiene un papel central, primero porque los docentes

importante en el desarrollo profesional y el aprendizaje. Historia, más que cualquier otra área se basa en valores. Examinar y articular estos valores en relación con y en la base de la experiencia del aula es en sí mismo una dimensión esencial del desarrollo profesional en historia” (Traducción propia).

universitarios deberían tener alguna formación en ese campo, porque como dijimos no basta con saber Historia para enseñarla y, en segundo término, porque la didáctica – pensar en la enseñanza de una materia- puede resultar en un formidable medio para consolidar los saberes de la disciplina de base.

Finalmente, vinculado a lo antedicho, al ser la didáctica el espacio de donde se produce la reflexión sobre lo que se enseña y cómo se lo hace -y por lo tanto se configura en un lugar donde se sintetiza la formación disciplinar y la carga de información teórica- metodológica de la pedagogía en diálogo con la práctica- es, en simultáneo, la oportunidad para una descentración, disciplinar y educativa. Disciplinar porque un profesor de historia no sólo enseña la ciencia que conoce sino que educa – también a través de ésta- en otros sentidos que en alguna medida, paralelamente, forman parte de ella: valores morales y ciudadanos, cuestiones relativas a la ética o a la crítica social, la igualdad, la libertad, la equidad y la justicia. Educativa, ya que supone un desplazamiento en favor de “otro”: la materia de conocimiento se constituye en un insumo al servicio no ya del profesor sino del estudiante:

“Los maestros de historia deben ir más allá de hacer historia o pensar históricamente para sí: deben poder ayudar a otros a aprender a pensar históricamente. Por consiguiente, los maestros de historia tienen que emplear una lógica tanto pedagógica como histórica cuando diseñan problemas de historia; e ir más allá de los temas historiográficos problemáticos y tomar en cuenta a sus estudiantes y el contexto en el que estos aprenden Historia” (Bain, 2005:5 recogido de Andelique, 2011: 261)

Y esto no es exclusivo de la enseñanza media, hace falta una formación que se aleje de una falsa neutralidad científica y que explicita curricularmente los compromisos morales y éticos que asume.

Formar docentes desconociendo estas cuestiones es una paradoja grosera, al lado de las otras que hemos repasado. La *buena enseñanza* necesariamente refiere a una coherencia de fundamento epistemológica y moral:

“Preguntar que es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de este tipo de parte de los estudiantes. Preguntar por qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Fernstermacher, 1989).

En fin, recuperar la ética y los valores fundamentales en la práctica de enseñanza, incluso en la educación universitaria y en especial en la formación docente, son asuntos que le competen también y que deberían ser del interés de la Didáctica de la Historia.

CAPÍTULO II. EL PROFESORADO DE HISTORIA DE LA UNMDP

En este capítulo nos ocupamos de analizar la conformación de carrera de Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para ello ponemos en juego diferentes planos de análisis y focalizamos nuestra atención en una serie de aspectos que creemos son fundamentales para contextualizar el Plan de Estudios. En una primera parte presentamos algunas líneas en relación a la enseñanza de la historia como profesión docente en la universidad, e indagamos la propia historia del profesorado en Historia de la UNMDP. Nos ocupamos además de realizar una breve contemplación de la cultura y de los rasgos institucionales que presenta la carrera en el marco de la casa de estudios en la que se dicta. En la segunda parte de este capítulo, nuestro propósito es construir un recorrido histórico-curricular. Para ello, realizamos una lectura de los últimos cinco planes de estudios y de sus respectivas reformas (1977, 1984, 1991, 1995, 2003). Esto nos permite entender ciertas conformaciones, articulaciones y desarticulaciones que continúan teniendo ecos en la actualidad. En la tercera y última parte, realizamos un análisis crítico del plan de estudios vigente (aprobado en el año 2003). En ese sentido, es que intentamos identificar una serie de aspectos que deben asumir nuevas respuestas al momento de pensar en una reforma o una adaptación curricular.

Profesores universitarios en Historia en Mar del Plata: De la católica a la nacional.

Los estudios sobre la historia de la universidad han recibido poca atención de los científicos sociales de nuestro país, las temáticas de educación superior, y en particular, las reflexiones sobre la universidad continúan siendo un desafío en la agenda de las políticas de investigación científica. No obstante, podríamos señalar que en los últimos años comenzaron a desarrollarse distintas líneas de investigación sobre las instituciones universitarias, constituyéndose así una primera serie de trabajos con posibilidades de convertirse en un campo de estudios emergentes. Sumado a ello debemos tener en

cuenta que al tomar como problema y objeto a la universidad y sus actores, nos encontramos con una pluralidad de enfoques, métodos y problemas que abordan el estudio de la educación superior, las políticas universitarias y las trayectorias de las universidades y sus protagonistas.

En un nivel general podríamos señalar, siguiendo a Marcelo Vitarelli (2010), que la Universidad en nuestro país se caracterizó por formarse como un complejo subsistema que atravesó diferentes períodos históricos, que marcaron perfiles específicos pero que sin embargo conservaron en gran parte una estructura tradicional. Aquellos rasgos tradicionales según Vitarelli (2010) están asociados a los orígenes de esta institución en la Europa medieval, y a su posterior concepción colonial de la que nuestro territorio fue heredero. Desde una perspectiva macrohistórica, en relación con los proyectos políticos y pedagógicos, podemos retomar la idea que los procesos de creación de universidades en la Argentina durante el siglo XX están asociados a los procesos de modernización, laicización y construcción de la estructura estatal. De modo tal, que la creación de universidades como las de La Plata, Santa Fe y Tucumán en los inicios del siglo XX y los procesos de transformación efectuados en las universidades creadas durante la época de la Colonia (en Córdoba y Buenos Aires), deben ser entendidas en la época de modernización y construcción del Estado argentino (Vitarelli: 2010). Es por ello que consideramos que el proceso de creación del profesorado de historia en Mar del Plata, y de la propia universidad local, podría ser entendido, siguiendo esta línea, como experiencias tardías de ese mismo proceso.

Ahora bien al indagar la conformación del profesorado de historia y de la universidad local, debemos contemplar al menos de manera exploratoria algunas líneas sobre la conformación de los profesorados en Historia en nuestro país. En tal sentido, destacamos que los profesorados universitarios en ciencias sociales surgieron en Argentina en los inicios del siglo XX. En un contexto donde la formación docente era una importante preocupación para los grupos dirigentes y constructores de la estructura estatal nacional. Pues más que una profesión encargada simplemente a enseñar conocimientos, los profesores de historia tenían un función que estaba centrada en la formación de los futuros ciudadanos.

Entre 1902 y 1907 se crearon los profesorados de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en las Universidades de La Plata y de Buenos Aires, y en ese marco aparece un nuevo sujeto, al que Daniel Pinkasz (1992) ha denominado como el *profesor secundario*

diplomado. Este nuevo sujeto está caracterizado por el nacimiento de una nueva profesión, la de profesor secundario, que debe ser leída en la clave de la disputa entre dos sujetos sociales que detentan diferentes capitales.¹⁴ Por otra parte las investigaciones existentes al respecto, señalan que lentamente se fue creando un cuerpo de profesores secundarios con una formación preponderante de origen universitaria o de los institutos de profesorado por sobre maestros en las escuelas normales. Esta diferenciación fue marcando claramente dos perfiles distintos: el caso de los colegios nacionales con su vinculación al circuito universitario y a otras formas de consagración externas al sistema educativo y el caso de las escuelas normales con una endogamia cada vez más creciente.¹⁵ Sumando a ello debemos tener en cuenta que ante la carencia de profesores, Joaquín V. González creó en Buenos Aires el Instituto Nacional de Profesorado en 1907. Esta institución tuvo un función fundamental en la definición profesional de quienes optaron por dedicarse a la enseñanza, además de que en la propuesta de González comienza a vislumbrarse al sistema educativo como el lugar estratégico para la creación de la Nación, de manera tal que los profesores son los *verdaderos intelectuales orgánicos* encargados de articular Estado y Sociedad (Svampa: 2008).

En ese marco de formación del buen profesor de aquel entonces, cuyas características eran básicamente el cultivar la nacionalidad y el dominio del método histórico positivista, se fueron conformando los primeros profesorado universitarios en Historia. En líneas generales desde esta primera etapa el profesor de historia no era considerado ni un artista ni un profesional, sino más bien un agente que servía al Estado en la tarea de vulgarizar la ciencia y formar al ciudadano. Paulatinamente se fueron creando estudios relacionados con lo histórico, primero en la UBA (1915) y UNLP (1919), y luego en Universidad de Córdoba en 1923. Entre mediados de la década del treinta y fines de los cuarenta se crearon otras propuestas relacionadas con la enseñanza de la historia, generalmente asociadas a la geografía o la educación cívica, como ocurrió en las universidades nacionales de Rosario, Cuyo y Tucumán.

Más tarde en los años cincuenta el sistema universitario argentino se encontraba

¹⁴ En tal sentido Pinkasz ha planteado que este nuevo grupo ocupacional, que reivindicaba la profesionalización de la ocupación, se diferencia del anterior por su origen de clase. Ya que es portadora de una nueva legitimidad (la del diploma) que entró en conflicto con la anterior basada en la pertenencia un extracto social. En términos de Bourdieu, sería la diferencia del "capital cultural incorporado" al "institucionalizado", hasta ese entonces pesaba más el capital incorporado el "doctor" (en tanto proveniente de un estrato social) que su institucionalizado (el título de abogado o médico) que la era sólo en parte instrumental para la enseñanza secundaria.

¹⁵ Sobre este aspecto se puede consultar el trabajo de Inés Dussel (1997)

en plena expansión, impulsado por la notoria expansión de la matrícula secundaria experimentado en las tres décadas anteriores, incremento que a su vez formaba parte de una tendencia mundial.¹⁶ En ese marco en 1958 se reglamentó bajo el gobierno de Arturo Frondizi, la ley que autorizaba la creación por parte de la iniciativa privada de universidades libres con capacidad para expedir diplomas y títulos habilitantes. A la vez que también fomentó la conformación de universidades provinciales, en diferentes regiones del país.¹⁷ Estas universidades se generaron, en la mayoría de sus casos, por iniciativas de asociaciones locales que reclamaban la creación de universidades nacionales.¹⁸ Así en octubre 1961 se creó la Universidad Provincial de Mar del Plata. Recordemos que en las décadas del cincuenta y sesenta, la ciudad se encontraba en uno de sus períodos de expansión más notables. La construcción, la pesca y el turismo, sumados al crecimiento del comercio y de la industria textil hicieron de la *perla de atlántico* un punto dinámico de la economía nacional.¹⁹

La primera etapa de la Universidad Provincial se centró en el dictado de cursos de verano en lo se llamó la *Escuela Universitaria de Verano*. Posteriormente entre 1962 y 1963 se organizaron las carreras de las primeras facultades, la de Ciencias Económicas y la de Arquitectura y Urbanismo.²⁰ Por otro lado, también la Ley de 1958 permitió la creación de universidades católicas en nuestro país, y en la ciudad se fundó la *Universidad Católica Stella Maris*. Creada en mayo de 1959, su oferta académica inicial

¹⁶ El contexto de creación de la institución analizada es el del denominado mundo keynesiano, consagrado a una filosofía de la intervención del Estado en la economía, la planificación social, la educación y su equilibración parcial. En ella además existía una cultura del compromiso que caracterizaba las relaciones sociales hacia el bienestar de las masas. Sin embargo el compromiso es desplazado por la satisfacción de una sociedad en la que la ciudadanía comienza a deconstruirse, fragmentarse y cuestionarse como cohesión social y en donde se comienza a producir una atomización del mundo del trabajo produciendo como efecto una desocialización del modelo estabilizado y normalizado (Vitarelli: 2010).

¹⁷ La creación de la Universidad de La Pampa en 1959, de Neuquén en 1964, de San Juan en 1965 y en Tandil en 1968 entre otras. Este proceso tuvo su eclosión por las políticas que el gobierno de la autodenominada "Revolución Libertadora" (1955-1958) promovieron en torno la renuncia del Estado Nacional al monopolio de la educación superior, lo que sería plenamente aprobado por el gobierno democrático de Frondizi en 1958. De ese modo, se concretaría una vieja aspiración de los organismos católicos, pero también surgieron distintos emprendimientos privados y provinciales. Precisamente, algunos estados provinciales asumieron la responsabilidad de crear nuevas universidades, como ocurrió desde 1961 la Universidad Provincial de Mar del Plata (Buchbinder, 2005).

¹⁸ En la década del sesenta una de los grandes problema del sistema universitario argentino tenía que ver con que la cantidad de instituciones oficiales universitarias no había acompañando el crecimiento de la matrícula estudiantil.

¹⁹ La Unión del Comercio, la Industria y la Producción (UCIP) tuvieron una destacada actuación en la conformación de la Universidad Provincial.

²⁰ En 1966 se creó la Facultad de Ingeniería Técnica y se incorporaron el Instituto Superior de Ciencias de la Educación y la Escuela de Psicología. En 1968 se creó en Instituto Superior de Turismo y la Escuela de Terapia Ocupacional. Un año más tarde se creó el Departamento de Idiomas y la Licenciatura en Estudios Políticos y Sociales. Para la década del 1970 se crearon las carreras de Licenciatura en Psicología, Ciencia Políticas y una extensión notable de la oferta de posgrado.

incluía la Escuela de Notariado (luego facultad de Derecho), la Facultad de Agronomía, la Escuela de Enfermerías Universitarias y la Facultad Central de Filosofía, dividida en los Departamentos de Historia y de Letras y Filosofía.

En el escenario local, ambas casas de estudio mantenían una oferta complementaria. Un actor de la época nos resaltó que todo estudiante marplatense sabía de la existencia del “*Pacto de Caballeros*”, por medio de las cual ambas universidades dictaban determinadas carreras.²¹ Durante los años sesenta y setenta se llevó a cabo, por diferentes razones, una importante transformación del conjunto del sistema universitario que se orientó a la diversificación del sistema, entre ellos fueron creadas doce universidades en el ámbito público, tanto nacional como provincial. En Mar del Plata, específicamente respecto al campo que nos interesa analizar se fueron creando, paulatinamente diferentes carreras relacionadas con las ciencias sociales. En el ámbito de la Facultad de humanidades *provincial* existían las carreras de sociología, ciencias políticas, antropología y psicología (por orden de creación). Mientras que el resto de las carreras se dictaban en la *católica* Universidad, que según nuestro informante, en el imaginario de la época no se la concebía como privada sino simplemente como “religiosa”. Estas carreras, orientadas únicamente para los profesorados, abarcaban Filosofía, Letras, Historia y Geografía.²²

La relación entre las universidades locales era cotidiana y estable. Muchas de las carreras que dependían del obispado cursaban algunas de las cátedras que se dictaban en la *provincial*. Específicamente en el caso de la historia, en algunos momentos los estudiantes tomaron algunas de las asignaturas del área americana y argentina de la carrera de sociología. No obstante los rasgos característicos de estos primeros años de enseñanza universitaria de la historia, estuvieron caracterizados por la inestabilidad política y la profunda radicalización que se enfrentó severamente contra el orden establecido, y que llevó a buena parte de una generación a involucrarse en los sueños utópicos de concretar una revolución que acabara con las injusticias y las desigualdades imperantes.

En un clima de profunda convulsión local, en el año 1975 la *provincial* absorbe las

²¹ Entrevista a Pedro Diez, estudiante de la carrera durante aquellos años. Realizada por Francisco Ramallo en marzo de 2012.

²² En 1965 la Facultad Central de Filosofía pasó a denominarse Facultad de Humanidades, y se le agregaron nuevas carreras. Allí se dictaron los profesorados y licenciaturas en Historia, Filosofía, Letras, Matemáticas, Ciencias Biológicas, Geografía e Historia y Ciencias de la Educación. Además se conformó el profesorado especializado en Enseñanza Diferenciada, Profesorado y Traductorado de Inglés y de francés, Fonoaudiología y la Escuela de Enfermería.

carreras que dictaban en las facultades de Derecho y de Humanidades de la *católica*, y en octubre de ese año se crea la Universidad Nacional de Mar del Plata.²³ Tal como comentamos anteriormente el espacio institucional de la Universidad Nacional de Mar del Plata fue creado originalmente en 1961, bajo la órbita provincial de Buenos Aires y luego aquella casa de estudios sería nacionalizada en 1975. Además absorbió ese mismo año a la Universidad Católica “Stella Maris”, que funcionaba también en Mar del Plata. En el seno de esa universidad se gestó un amplio proyecto de creación de carreras de ciencias sociales que sería abandonado a mitad de los años setenta, cuando la acción del terrorismo de Estado impactó directamente sobre los ámbitos educativos, clausurando no sólo espacios institucionales sino también truncando avances concretos, discusiones, problemáticas y proyectos abordadas desde enfoques sumamente diversos. Sumado a ello no podemos olvidar que la educación superior fue el objetivo prioritario de esa represión, que se concentró en mayor medida en las carreras humanísticas, gran parte de las cuales fueron eliminadas de la oferta curricular (Gil: 2010; 15).

En este contexto en Mar del Plata los estudios universitarios en Historia lograron constituirse con la creación de una universidad privada católica y de la mano del proyecto desarrollista del momento. Anteriormente la mayoría de los profesores de esta disciplina que vivían y ejercían esta profesión en la ciudad habían realizado estudios en la reducida oferta académica existente en nuestro país, principalmente en la Universidad de Buenos Aires y en La Plata. Tal es el caso del reconocido profesor Jorge Luis Gímenez quien estudió en la universidad platense en los tempranos años cuarenta, y ejerció durante sesenta años la docencia en el campo de la historia en nuestra ciudad.

Asimismo entre los años 1959 y 1975 se formaron los primeros profesores en historia que estudiaron en la ciudad bajo la enseñanza privada, hasta que se *nacionalizó* el profesorado. Una primera lectura de este proceso nos brinda sugerentes analogías con otras experiencias de nacionalización de las universidades provinciales, como las producidas desde el marco de la Ley Avellaneda de 1885.²⁴ Por otro lado debemos señalar

²³ En 1974 asume como decana en la Facultad de Humanidades María de Carmen “Coca” Maggi, quien en 1975 es secuestrada y asesinada por uno de los grupos radicalizados de la violencia setentista. Su asesinato conmocionó a la comunidad de la Universidad Católica y de toda la ciudad de tal modo que la prologanda toma de las Facultades de Derecho y de Humanidades, aceleraron la incorporación a la universidad provincial.

²⁴ A modo de ejemplo tanto para el caso de la UNLP como para la UN de Tucumán los procesos de constitución son similares en sus pasos. En primer lugar hay una decisión provincial de asumir las instituciones dispersas de naturaleza superior en una universidad o instituto universitario. Tiempo más tarde se hace presente la firma de un convenio acuerdo entre provincia y nación dando lugar a la creación de una universidad de carácter nacional. Producto de la nacionalización es en general la creación

que el profesorado *nacional* en Mar del Plata fue acompañado por un cambio de época, en el cual la ciudad había dejado de ser una tranquila y pequeña localidad para ser una ciudad dinámica con más de trescientos mil habitantes, y a la que anualmente llegaban más de tres millones de personas que la convertían en la reina de las vacaciones del país.

En tanto a través de la carrera del profesorado en historia de la UNMdP, con una particular geografía y cultura institucional, podemos resaltar la enorme complejidad de los procesos de creación de instituciones, también de programas de estudio, que se afrontaron en la necesidad de construir el subsistema de educación universitario de nuestro país. Una breve lectura de la historia de la carrera nos permite pensar en la existencia de distintos “momentos” en el profesorado, que presentan características bien diferentes a las actuales. Nos animamos al menos a plantear cuatro, el primero de ellos caracterizado por la creación y organización del profesorado y su pasaje *de la católica a nacional* entre los años 1959 y 1975. Un segundo momento signado por la *carrera del proceso*, entre los años de la última dictadura militar, entrecruzado por los *oscuros años* de las restricciones de ingreso de los estudiantes, cesantías de docentes, el encarcelamiento y desaparición de numerosos representantes de los diferentes claustros. Un tercer momento de *democratización y profesionalización* del profesorado, caracterizado por la normalización de la Universidad en paralelo con el orden nacional. Este proceso, iniciado en 1984, representó un retorno a las prácticas democráticas características del sistema universitario argentino y que en el caso de la UNMdP significó una etapa refundacional ya que, ante la apertura de concursos, el arribo de investigadores e investigadoras, profesores y profesoras de otras casas de altos estudios posibilitaron una fuerte renovación y actualización académica toda vez que ellos eran los representantes de la renovación historiográfica de esos años. Posteriormente, este último momento parecería dar paso al actual junto con el nuevo siglo, donde desaparece lentamente la figura del profesor viajero y los locales renuevan la carrera del profesorado y licenciatura en Historia.

El Profesorado en Historia y la Facultad de Humanidades de la UNMdP.

La carrera de Profesorado en Historia (2003) está institucionalmente situada en el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, pero articula y posee espacios de encuentros con los otros departamentos de la unidad académica, Especialmente con

de nuevas estructuras organizativas y administrativas y de infraestructura edilicia (Vítarelli, 2010).

el Departamento de Ciencias de la Educación (en donde se dictan cinco materias de formación profesional de la carrera), el Departamento de Geografía (en donde se debe cursar una asignatura obligatoria y se puede escoger otra opcional) y los Departamentos de Filosofía, Letras y Sociología (en donde pueden tomarse materias optativas). De manera que en el Plan de Estudios encontramos una serie de aspectos que están asociados a algunos rasgos referidos a la conformación de la facultad, las carreras que se dictan, la vinculación con los programas de postgrado y los criterios de organización.

La lectura de Burton Clark (1991) nos invitó a interrogar algunos aspectos de la cultura institucional de nuestra facultad. En principio creemos, tal como señala este sociólogo norteamericano, que la investigación sobre la universidad tiene un carácter especial, ya que se produce inductivamente a partir de pequeños grupos y se caracteriza por no haber formulado generalizaciones sobre la dinámica específica de la formación superior. En efecto, compartimos su hipótesis en torno a que existe muy poca literatura detallada sobre la apertura de la “caja negra” de las organizaciones académicas. Y que posiblemente algunas de las razones surgen a partir de que los sistemas académicos poseen una gran riqueza ideológica, porque contienen una multiplicidad de agrupamientos anidados que manufacturan la cultura como parte de su trabajo y de su interés.

Por otro lado, retomamos de Burton Clark (1991) su sugerencia en torno a la división de la universidad en dos agrupaciones básicas, que determinan gran parte de la vida académica y de la organización institucional de las universidades: la disciplina y el establecimiento. La primera de estas agrupaciones es forma especializada de organización que se ocupa de un mismo tema y objeto de estudio, y que congrega a todos los profesionales de un área de conocimiento específico. Mientras que el establecimiento es una forma más abarcativa, ya que reúne o cobija una serie de áreas y campos del saber muy distintos unos de otros, además de a sus respectivos especialistas. En la interacción entre estos dos agrupamientos se define gran parte de los diseños institucionales de las facultades. A la fuerza divergente, centrífuga, expansiva y prolífica de la disciplinas se le opone el contrapeso centrípeto, aglutinador, normalizador del establecimiento.²⁵ No obstante, es necesario aclarar que según Clark es la disciplina, no la

²⁵ La disciplina y el establecimiento ejercen juntos una peculiar influencia sobre la organización académica. A medida que los sistemas se concentran en sus tareas de conocimiento, el hecho notorio de su operación es que la vinculación entre disciplinas e instituciones converge en las unidades operativas básicas como el departamento, la cátedra o el instituto (Clark: 1991; 57).

institución la fuerza dominante y la pertenencia primaria que rige la vida laboral de los académicos, por lo que gran parte de las culturas disciplinares determinan finalmente los esquemas organizativos sin perjuicio de otros entrecruzamientos que responden a otras pautas de agrupamiento y que definen también, en alguna medida, la estructura institucional-académica de las universidades.

Sumado a ello la problemática de las *culturas disciplinares* se halla en extrema relación con las *fronteras disciplinares*, y específicamente en las llamadas ciencias sociales y humanas sigue generando controversias epistemológicas que están lejos de ser saldadas. De todos modos, más allá de los fundamentos que se puedan esgrimir, por ejemplo para negar el rigor epistemológico de esas fronteras, se trata de límites que según Wallerstein (2003), en sintonía con Clark, tienen una existencia fáctica. Que tiene su expresión más visible en las divisiones administrativas de las universidades, como los departamentos y las áreas de los sistemas de investigación científica.

Wallerstein (2003) considera que las disciplinas en las ciencias sociales operan en tres dimensiones de manera simultánea. En principio, funcionan como categorías intelectuales, es decir como constructos sociales cuyos límites suelen ser objeto de controversia y que se originan en las dinámicas específicas de las propias disciplinas que se experimentan como ahistóricas. También, las ciencias sociales se expresan en estructuras institucionales (departamentos, programas de enseñanza, *journals* y asociaciones profesionales), que en su mayoría comenzaron a cristalizarse en la segunda mitad del siglo XX. Y en tercer lugar, es posible hacer referencia a las diversas ciencias como "culturas disciplinares". Ello implica la existencia de grupos que comparten tradiciones, representaciones, símbolos, autores clásicos y debates aceptados, que son considerados por Wallerstein como "prejuicios culturales que están firmemente enraizados y que funcionan en el mundo real de las interacciones entre los académicos" (Ibíd.: 453). Podría agregarse que las fronteras disciplinares implican fuertes identidades, es decir, categorías de autoadscripción que remiten a respectivas historias disciplinares ancladas en tradiciones localizadas (nacionales, regionales, institucionales).

Consideramos que otro punto a destacar es el problema de las organizaciones institucionales que están signadas por el centralismo en una disciplina. Lo que produce una marcada tendencia a la fragmentación interna, tal como creemos que ocurre con el plan de estudio de un profesorado centrado casi exclusivamente en lo histórico. Los establecimientos reúnen profesiones diversas y la división del trabajo académico que

acciona en ellos se vuelve cada vez más especializada tornando más débiles las relaciones y vínculos entre las profesiones que componen una *agrupación amplia* (como una Facultad) o incluso una misma *unidad operativa básica* (como un departamento) y atentando contra la unicidad y cohesión de todo un establecimiento universitario. En resumen repasando algunos conceptos, categorías de análisis y factores propios de las organizaciones universitarias, estamos interesados en pensar cómo operan en nuestro contexto académico.

Estas configuraciones y recorridos institucionales, tienen criterios establecidos generalmente por cuestiones históricas o tradicionales, más que con criterios justificados por las disciplinas. Recordamos que en el ámbito de la Facultad de humanidades *provincial* existían las carreras de sociología, ciencias políticas, antropología y psicología. Mientras que en la *católica* en 1965 la Facultad Central de Filosofía pasó a denominarse Facultad de Humanidades, y se le agregaron nuevas carreras. Allí se dictaron los profesorado y licenciaturas en Historia, Filosofía, Letras, Matemáticas, Ciencias Biológicas, Geografía e Historia y Ciencias de la Educación. Además se conformó el profesorado especializado en Enseñanza Diferenciada, profesorado y traductorado de inglés y de francés, Fonoaudiología y la Escuela de Enfermería. Posteriormente una vez nacionalizada la facultad, comenzó a centrarse específicamente en las carreras relacionadas con las ciencias sociales y humanas. Los profesorado de Matemáticas y Ciencias Biológicas pasaron a formar parte de la Facultad de Exactas, Fonoaudiología y la Escuela de Enfermería conformaron más tarde la Facultad de Ciencias de la Salud. Sumado a ello, el terrorismo de Estado de los setenta cerró las carreras de psicología (luego reconvertida en una facultad separada), de sociología (reabierta en la facultad en 2007), Ciencias Políticas y Ciencias de la Educación (en proyecto de reapertura desde el 2010), traductorado de inglés y de francés, y profesorado especializado en Enseñanza Diferenciada (sin intentos de reapertura).

Actualmente la facultad se organiza en ocho departamentos, de los cuales siete dictan carreras específicas y uno de ellos se ocupa de la formación y ciclo didáctico de los profesorado, el de Ciencias de la Educación. En orden de creación Historia, Letras, Geografía, Bibliotecología, Lenguas Modernas, Filosofía y Sociología. En total en la facultad se ofrecen quince carreras de grado: Profesorado y Licenciatura en Bibliotecología y Documentación, Profesorado y Licenciatura en Filosofía, Profesorado y Licenciatura en Geografía, Profesorado y Licenciatura en Historia, Profesorado y

Licenciatura en Letras, Profesorado en Inglés y Licenciatura en Sociología. Respecto a su estructura de funcionamiento institucional cada departamento tiene un director, un secretario, un auxiliar administrativo y un Consejo Departamental, este se compone de tres docentes, tres alumnos y un graduado (con miembros titulares y suplentes).

En cuanto a los programas de posgrado de la Facultad existen seis carreras, siendo uno de los más grandes de la Universidad. La oferta académica incluye Maestría en Letras Hispánicas (1993) y Maestría en Historia (1993), Doctorado en Letras (2003) y Doctorado en Historia (2011, antes esta era Interuniversitario con la Universidad Nacional del Centro), Maestría de Filosofía Práctica Contemporánea (2004) y Especialización en Docencia Universitaria (1998). Sumado a ello se realizaron constantes intentos y proyectos de creación de un Doctorado en Educación, que pueda suplir las demandas que se generan en esta área en nuestra facultad.

Recordemos que la Facultad de Humanidades de la UNMdP tuvo una carrera de Ciencias de la Educación que duró muy pocos años, constituyéndose en una experiencia efímera por la acción de las políticas de censura y terror de la última dictadura cívico-militar. Quizás esta ausencia de un espacio de formación específica en esta área sea la explicación por la cual la organización muestra una total coherencia disciplinar reuniendo carreras que tienen una clara afinidad científica, no evidenciando espacios de formación multidisciplinar e interdisciplinar. En tanto, la Facultad de Humanidades de la UNMdP goza de lo que podríamos definir como una familia de carreras con cierto grado de cercanía y proximidad. A pesar de esto, un rasgo característico propio de las unidades académicas es que la comunicación entre las áreas suele tender a ser débil, lo que conduce a que se establezcan lazos de “acoplamiento flojo”.

Por otro lado es probable que esta facultad exprese mejor el influjo en las organizaciones de la tendencia de las disciplinas a la autonomización y por lo tanto a la fragmentación y dispersión de las unidades académicas. A diferencia de otras universidades como la UBA o la UNLP, la UNMdP emerge en un contexto mucho más reciente en el que la diferenciación y especialización, la profesionalización de carreras (como la historia o la filosofía), el fraccionamiento de los campos de estudio generales y la conformación de áreas de conocimiento específico están en la base misma de su composición y concepción. Por ejemplo, a diferencia de la organización institucional de la UNLP, podemos ver como allí en vez de considerar que lo que ha operado con mayor impronta es la cultura del establecimiento, puede que lo que haya primado es la

disciplina, y especialmente una sola de ellas: la pedagogía. Esta disciplina tiene por característica esencial una naturaleza transversal, en el sentido que actúa como factor de cohesión al establecer lazos con otras áreas de conocimiento y al permitir un alto nivel de transferencia lateral hacia otras unidades académicas. Tal como establece Burton Clark (1991) creemos que cuando en un sistema la influencia profesional es fuerte y predomina un grupo, la integración del sistema tiende a lograrse mediante la intervención de normas de tipo igualmente profesional (Clark, 1991: 73).

A pesar de que en la educación superior existen distintas culturas y variadas pertenencias que ejercen su influjo (del establecimiento; de las corporaciones y gremios - docentes, investigadores-; del área de conocimiento, por mencionar algunas) en cada institución, la disciplina es la modalidad primordial en la organización del trabajo académico. Recurriendo a una aproximación *hacia el interior* de las instituciones universitarias podemos advertir que, como señala Clark (1991), los saberes académicos modelan y determinan ciertas pautas institucionales hacia adentro de los espacios universitarios, dando forma a estructuras de organización, jerarquías y relaciones de poder particulares y en ocasiones problemáticas.²⁶

En ese sentido, comprobamos la idea de que las disciplinas determinan en gran parte la división del trabajo en los establecimientos y confieren contenido a las divisiones. Cada una detenta algo que se aproxima a un monopolio local sobre el conocimiento especializado respecto de una operación concreta (Clark, 1991: 6). Es posible reconocer esto no sólo en la organización institucional de las facultades, diseñadas bajo la lógica de la disciplina en la unidad operativa básica del Departamento, sino también en el diseño de los planes de estudio y los programas de carrera. La tensión existente entre las disciplinas responde a ciertos prejuicios y tradiciones disciplinares arraigadas y se plasman en los programas de estudio que necesariamente deben integrar especialistas de más de una disciplina.

Finalmente destacamos que si bien visualizamos cómo los departamentos fijan sectores y perfiles legítimos, notamos que muchas decisiones quedan encerradas en las tradiciones disciplinares. Así, los departamentos implican una parcelación corporativa, pero sin embargo hay otras cuestiones y otros factores a tener en cuenta en la

²⁶Peón y Pugliese (2003) manifestaron, recuperando la hipótesis de Clark, que "la forma institucional de las universidades se explica, no sólo por sus relaciones externas con los otros vértices del triángulo (Mercado-Gobierno), sino que, previamente, hay que desarrollar una mirada *internalista* orientada a reconocer que la materia manipulada por la institución, el conocimiento avanzado, determina muchos de los fenómenos que la caracterizan (Peón, 21).

composición de una unidad académica (como la infraestructura, la gestión política, la capacidad logística, la matrícula de alumnos, etc.). Lo que sí resulta claro es que para conocer las características de una carrera y de sus graduados, debemos considerar las características de la *cultura institucional* en la que está inserta.

Planes de Estudios, un recorrido histórico-curricular

A partir de 1975 comenzó a dictarse el profesorado de historia en la UNMdP, con un plan de estudios sumamente centrado en una formación disciplinar específica en relación con las ciencias sociales y con la formación profesional. Este primer plan era prácticamente similar al elaborado por la Universidad Católica, salvo algunos ligeros ajustes poco relevantes que resultaban de la adaptación y el tránsito a la nueva condición que se establecía con la nacionalización. Este plan de estudios fue realizado en el año 1976 y fue reformado para el ciclo lectivo de 1977.²⁷ Poco hace falta aclarar en relación a que estos años estuvieron signados por lo que denominamos la *carrera del proceso*, caracterizada por el miedo, las restricciones de ingreso de los estudiantes, las cesantías de docentes, el encarcelamiento o desaparición de representantes de los diferentes claustros, entre otros aspectos que conforman la vida en las aulas en este momento.

Plan de Estudios Profesorado en Historia (1977).²⁸

| Año | Materias | Carga horaria | Correlatividades |
|------------|--|---------------|------------------|
| Primer año | 1. Introducción a la Historia. | 2 | |
| | 2. Historia del Pensamiento. | 2 | |
| | 3. Prehistoria General y Americana. | 3 | |
| | 4. Historia Antigua I (Oriente). | 4 | |
| | 5. Metodología y Ciencias Auxiliares de la historia. | 2 | |
| | 6. Historia Antigua II (Grecia y Roma) | 4 | |
| | 7. Antropología Cultural. | 2 | 3. |
| | 8. Sociología General. | 2 | |

²⁷ El Plan de estudios de la carrera del Profesorado en Historia para el curso de 1977 fue aprobado el 24 de junio de 1976, por Resolución de Decanato 292 se resolvió la creación de una comisión para la reforma del plan de estudios compuesta por tres docentes de casa, Dr. Josué José Catuogno, Dr. Jorge Luis Giménez y Prof. Jorge Augusto Ocon.

²⁸ Las correlatividades que presentan son las siguientes: (1) Los alumnos de tercer año no podrán rendir ninguna materia de curso adeudando materias de primer año, (2) Los alumnos de cuarto año no podrán rendir ninguna materia de curso adeudando materias de segundo año y (3) Los alumnos de quinto año no podrán rendir ninguna materia de curso adeudando materias de tercer año.

| | | | |
|-------------------|--|-----------------------|--------------------------|
| Segundo año | 9. Introducción a la Economía y al Pensamiento económico. 10. Historia de España.. 11. Historia Medieval (S VI-XIII). 12. Historia América I (Período Hispánico). | 2 4 4 4 | 4-6. |
| Tercer año | 13. Historia del Arte. 14. Historia Moderna (S XIV-XVIII). 15. Historia Argentina (Colonia-1807). 16. Antropología Filosófica. 17. Seminario de Historia de Europa. | 2 3 3 2 2 | 11. 7. |
| Cuatro año. | 18. Historia Contemporánea I (S XVIII-XX). 19. Historia Americana II (Siglo XIX-XX). 20. Seminario de Historia Latinoamerica. 21. Historia Argentina II (1807-1861). | 3 3 2 3 | 14. 15. |
| Quinto año. | 22. Historia Argentina III (1861-hasta nuestros días). 23. Historia de la Cultura. 22. Historia de la Historiografía. 25. Seminario de Historia Argentina. 26. Filosofía de la Historia. | 3 3 3 3 | 21. |
| Ciclo Pedagógico. | 27. Pedagogía. 28. Psicología Evolutiva (1ºcuatrimestre). 29. Didáctica General. 30. Didáctica Especial (1ºcuatrimestre). 31. Práctica de la Enseñanza (2ºcuatrimestre). | | 27. 28. 29. 29. |

El plan de estudio de 1977 había incorporado cinco materias nuevas con respecto al anterior y reguló los contenidos de las ya existentes.²⁹ En líneas generales, el estudio de la historia se caracterizaba por una mirada sumamente eurocéntrica y con una

²⁹Los contenidos de las nuevas materias abarcaban según el Plan de 1977: "Metodología y Ciencias Auxiliares de la Historia: Métodos y técnicas de la investigación histórica: fichaje, presentación de trabajos escritos, manejo de bibliografía y fuentes. Análisis de documentos. Seminario Historia de Europa: Trabajo de investigación a centrarse a uno o varios de temas de la historia europea a determinar por el profesor encargado de la cátedra. Servirá además como primera tarea de investigación. Historia Argentina III (1861-hasta nuestros días): Principales procesos políticos del periodo señalado. La sociedad argentina y los problemas sociales desde 1861 y 1955. Estructuras económicos-sociales. Historia de la cultura: Evolución de las humanidad en sus principales aspectos. Líneas de pensamiento político, filosófico, religioso y económico. Básicamente buscará lograr una visión general y comprensiva del proceso histórico para una correcta intelección de los mismos. Filosofía de la Historia: Deberá contemplar el análisis crítico de las principales corrientes historiográficas partiendo de la antigüedad clásica, pasando por San Agustín, Santo Tomás, el Renacimiento, el siglo XVIII y las tendencias del siglo XX."

especial fragmentación del pasado y de la propia disciplina. La presencia de asignaturas de las ciencias sociales no estaban diseñadas como formación general sino como ciencias auxiliares que desde sus compartimientos aportan a la disciplina histórica.

Posteriormente, con el retorno a la democracia se produjo un momento de *democratización y profesionalización* del profesorado, caracterizado por los concursos de docentes, la creación de grupos de investigación, la complementación con carreras de posgrado y creación de revistas académicas. Este proceso tal como comentábamos anteriormente se inauguró en 1984 con los primeros concursos, cuando llegan al profesorado algunas figuras de la renovación de los estudios históricos de nuestro país - no así de la pedagogía-, como Juan Suriano, Beatriz Ruibal, Mirta Zaida Lobato, Eduardo Míguez y Carlos Mayo. En ese marco se constituyó un nuevo plan de estudios que modificó sólo algunos aspectos del curriculum general de las disciplinas, e incorporó dos asignaturas: la aparición de una Historia Social General y de una materia de Metodología de la Investigación Histórica. Estos nuevos espacios son significativos en el marco de la propia historia de la disciplina.

Sin demasiadas rupturas en términos curriculares ese plan fue efectivo durante siete años, hasta que en el año 1991 se reformó nuevamente. A primera vista notamos que esta nueva propuesta se presenta como un punto de inflexión respecto a sus antecesoras. En este caso, comprende veintisiete materias que daban cuenta de los diferentes campos de desarrollo de la disciplina, sobrevalorando fuertemente la historiografía y los aportes disciplinares por sobre la formación general y profesional. La apertura hacia otros campos del saber, aunque de manera esquemática, comenzó a ganar espacios que potenciaron la circulación de los estudiantes por los otras disciplinas y departamentos de la Facultad.

Plan de estudios Profesorado en Historia (1991)

| Año | Materia |
|-------------|---|
| Primer año | Introducción a la Práctica Histórica. Introducción a la Antropología. Historia Universal General I, Antigua. Historia Universal General II, Medieval – Moderna. Introducción a la Sociología. |
| Segundo año | Historia General de América I, Preindependiente. Historia Universal General III, Contemporánea. Introducción a la Economía. Introducción a la Filosofía/Introducción a la Teoría Política/Introducción a la Literatura. Introducción a la Geografía/Geografía Social/Geografía Política/Geografía Urbana/Estadística/Demogeografía. |
| Tercer año | Historia General de América II, Independiente. Historia Social de Europa. |

| | |
|------------------|---|
| | Historia Social de América. Historia Social General |
| Cuarto año | Historia General Argentina. Problemas teórico-históricos. Introducción a los Problemas Teórico-Methodológicos ó Problemas teórico-históricos II. Examen de suficiencia en inglés o francés. |
| Quinto año | Historia Social de Argentina Curso de especialización en el área teórico Metodológica. Seminario A. Seminario B. |
| Ciclo Pedagógico | Problemática Educativa. Adolescencia, Educación y Cultura. Sistema Educativo y Currículum. Planeamiento y Gestión Institucional. Didáctica General, Didáctica Especial y Práctica Docente |

Este plan posteriormente fue actualizado en 1995 con leves comentarios, más bien se trató de una redefinición de cuestiones formales en relación a los contenidos que se abordaban en cada materia. Por último, el plan es modificado nuevamente en el año 2003. Es aquí cuando se ajusta la propuesta de estudios local a los planes de estudios de las academias centrales (UBA, UNLP) y potencian dos cuestiones fundamentales: se incorporó la obligatoriedad de la asignatura de Historia Americana Precolombina y se jerarquizó el lugar de la historia argentina, dividiéndose esta área en dos materias generales y una historia social.

El plan de 2003 se presenta como una elección en mantener la especificidad disciplinar, garantizando una formación interdisciplinaria básica y sin observarse cambios en el ciclo de formación docente. De esta forma el plan contiene tres espacios curriculares: (1) un espacio disciplinar, (2) otro de formación en ciencias sociales y (3) un espacio de formación docente.

Plan de Estudios 2003

| | Materias | Carga Horaria | Correlatividades |
|----|---|---------------|------------------|
| 01 | Introducción a la Sociología | 6 | - |
| 02 | Introducción a la Antropología | 6 | - |
| 03 | Introducción a la Práctica Histórica | 6 | - |
| 04 | Introducción a la Economía | 6 | - |
| 05 | Asignatura del área de Geografía | 6 | - |
| 06 | Historia Universal General, Antigua | 6 | - |
| 07 | Historia Americana General, Precolombina | 6 | 3 |
| 08 | Historia Universal General, Medieval | 6 | 6 |
| 09 | Asignatura optativa | 6 | - |
| 10 | Historia Universal General, Moderna | 6 | 8 |
| 11 | Historia Americana General, Pre-independiente | 6 | 7 |
| 12 | Idioma Nivel I | 6 | - |
| 13 | Historia Universal General, Contemporánea | 6 | 10 |

| | | | |
|----|---|-------------|-----------------|
| 14 | Historia Americana General, Contemporánea | 6 | 11 |
| 15 | Historia Social de Europa | 6 | 6 u 8 ó 10 ó 14 |
| 16 | Historia Argentina General I | 6 | 10/11 |
| 17 | Historia Social de América | 6 | 7 u 11 ó 14 |
| 18 | Idioma Nivel II | 6 | 12 |
| 19 | Historia Argentina General II | 6 | 16 |
| 20 | Historia de la Historiografía General y Argentina | 6 | 10/11/16 |
| 21 | Seminario A | 6 | 3/10/11/16 |
| 22 | Historia Social Argentina | 6 | 16 ó 19 |
| 23 | Problemas Metodológicos de la Investigación | 6 | 3/10/11/16 |
| 24 | Seminario B | 6 | 3/10/11/16 |
| | Total horas | 2592 | |
| | Ciclo de formación docente | | |
| 01 | Problemática Educativa | 6 | |
| 02 | Adolescencia, Educación y Cultura | 6 | |
| 03 | Sistema Educativo y Currículum | 6 | 01 |
| 04 | Planeamiento y Gestión Institucional | 6 | 03 |
| 05 | Didáctica General | 10 | 04 |
| 06 | Didáctica Especial y Práctica Docente | 18 | 05- 3/10/11/16 |
| | Total horas | 3424 | |

Aquí el espacio disciplinar se ocupa de mantener la especificidad disciplinaria, lo que significa resaltar que la historia no es reductible a ninguna de las otras disciplinas sociales. Tiene su propia mirada, su propia metodología, su propia problemática y debe ser enseñada en forma autónoma por profesores *entrenados* para tal fin. Las modificaciones propuestas tienden a fortalecer las asignaturas generales, generando cuatro áreas curriculares y un mayor número de asignaturas con contenidos específicos. El área de las ciencias sociales es concebida como un grupo de disciplinas, que conservan su individualidad, sus modos de abordaje, sus metodologías y sus especificidades en sus aprendizajes. Según el Plan de Estudios del 2003 se considera “necesario para la formación amplia de los estudiantes que conozcan aspectos de la realidad económica, política, social, etc., en la línea de incorporar los problemas o temas relevantes de las disciplinas que configuran las ciencias sociales” (UNMdP, FHUM, Plan de Estudios Profesorado y Licenciatura en Historia, 2003).

Por otro lado, tal como reza el plan, el espacio de la formación docente “pretende reflexionar sobre un ciclo que posibilite a los futuros profesionales en las habilidades para la gestión técnico pedagógica y administrativa de la escuela de este siglo y que

incorpore las nuevas tendencias de tratamiento didáctico que se diferencien de las estrategias tradicionales (clases expositivas y dinámicas grupales)". El objetivo de este ciclo es fortalecer la práctica docente, "no sólo áulica sino también institucional, socio-política comunitaria con fuerte énfasis en la polifuncionalidad del rol, en la etapa histórica que nos toca vivir, donde la escuela atraviesa un camino de violencia y conflicto social en el contexto" (idem).

El Plan de estudios de la carrera bajo la lupa

El plan de estudios vigente (aprobado en el año 2003) ha despertado numerosos comentarios en las aulas y los pasillos de la facultad, la necesidad de reforma dado sus once años de curso y la intención de mejorar los aspectos curriculares de la formación de los profesores en Historia nos llevaron a ejercitar algunas reflexiones en relación a los aspectos que deben asumir nuevas respuestas por parte de la propuesta de estudio. En tal sentido, presentamos en las siguientes páginas algunos puntos que nos hemos propuesto sistematizar para pensar una discusión y un debate que propicie una reforma o una adaptación curricular.^{3º}

(a) Perfil del graduado ambiguo, "híbrido" o indefinido.

En las páginas anteriores adelantamos algunos supuestos y presupuestos que consideraremos en nuestro análisis, tal como la consideración del graduado como un sujeto poco definido. El apartado número dos del plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Historia, "Incumbencias profesionales y perfil del egresado", reza lo siguiente:

"El Plan de Estudios del Profesorado y de la Licenciatura tiene el propósito de formar profesionales en Historia con capacidad para producir y transmitir conocimientos propios de la disciplina. Asimismo tiene como objetivo formar graduados que puedan desempeñarse en ámbitos externos al de la práctica profesional específica" (UNMdP, FHUM, Plan de Estudios Profesorado y Licenciatura en Historia, 2003)

En efecto, si bien esto puede pensarse como un potencial considerando que la hibridez del graduado permita una adaptación más flexible al mercado de trabajo futuro,

^{3º} Los siguientes puntos son fundamentalmente *a priori* recogidos en el trayecto de nuestras carreras de estudiantes tanto como docentes.

la problemática se relaciona con el carácter si se quiere confuso y restringido del perfil del egresado de la carrera. En tanto que se presenta como un profesorado y licenciatura la formación investigativa y disciplinar cobra voluminosa importancia a la par de la formación docente, sin evidenciar grandes diferencias desde sus objetivos y propósitos. Es decir, que a pesar de que aparentemente está inclinada hacia la formación preferentemente del profesorado; en la práctica la organización y la estructuración de las asignaturas manifiesta cierta ambivalencia que tiene que ver con la necesidad de contar con un plan que se ajuste a la carrera de Licenciatura, suponiendo, por esta última, una mirada más académica y destinada a la investigación científica de la historia.

(b) Desjerarquización y subordinación de la tarea docente.

La carrera orientada a la docencia, de acuerdo con lo que establece el objetivo de su plan de estudios, se encuentra atrapada (como otras) en los juicios anclados en parámetros de reconocimiento académico y social que operan fuertemente sobre las culturas disciplinares. La instalada tendencia a jerarquizar el saber científico frente al pedagógico ha conseguido que, parafraseando a De Amézola (2008), la práctica docente tenga menos *glamour* que la investigación científica. Sintetizando una trayectoria académica, puede suponerse que un ingresante considere como primera opción la docencia (asociada a su experiencia escolar y a su primera aproximación a la disciplina), es probable que su estancia en la universidad modifique estas expectativas y aspiraciones al *actuar dentro y apropiarse de* las representaciones de una ciencia que privilegia el *saber sabio* por sobre *saber enseñado*; y es finalmente posible que su recorrido académico determine si es promovido hacia ese fin primario o si es “degradado” a la docencia, ejercida generalmente, por fuera de la universidad.

(c) Rol secundario de la formación pedagógico-didáctica.

Este factor contribuye a reforzar la tendencia general del sistema universitario a la fragmentación. En este caso entre la docencia y la investigación, se reacciona a contracorriente del ideal humboldtiano de universidad, que tiene como principio esencial justamente la unidad e inseparabilidad de docencia e investigación. Pero además, podemos agregar que esto responde a una visión de la didáctica que Alicia

Camillioni (2007) ha denominado como *ordinaria* (recuperando el concepto de Brunner) y que es muy frecuente en la educación superior, en especial en quienes son especialistas de sus respectivas áreas de conocimiento. Fundamentalmente se basa en la aplicación de una didáctica ingenua, fundada en creencias de los docentes muchas veces originadas en sus propios campos académicos y que, pueden ser sintetizadas con el aforismo: *basta conocer bien la disciplina para enseñar bien la disciplina. Por consiguiente el educador, si sabe, enseña bien y, en consecuencia, el alumno aprende*. Lo interesante es que esos supuestos y creencias lejos de ser ideas informales acerca de cómo se enseña y se aprende son auténticamente “normativos”, estableciendo programas que prevén acciones pedagógicas e institucionales concretas.³¹

Sin bien no lo hemos comprobado, es factible que esta indefinición a la que aludimos más arriba, haya actuado en favor de las ofertas alternativas de formación superior no universitaria, en la que - al menos en el imaginario- la capacitación didáctica está más presente y se constituye en un rasgo característico y explícito de los programas de estudio, sin perjuicio de una articulación con los saberes estrictamente disciplinares. Debe agregarse que ese avance, es fruto también de un reconocimiento, en términos de habilitación y ejercicio legal de la profesión, que se les ha otorgado a los estudios superiores no universitarios al dotarlos de un puntaje equivalente a los universitarios para la práctica docente en los ciclos previos. En fin, una oferta con mayor atravesamiento didáctico, de menor duración real, con un título habilitante semejante al universitario compite frente a una formación ambigua, de mayor duración y probablemente más exigente en el mismo mercado de trabajo real. Ya que si bien el título no universitario es un limitante para el ejercicio de la docencia en la totalidad de la formación superior, sólo unos pocos graduados continúan sus trayectorias en la docencia universitaria.

(d)- De la dicotomía entre la historia y la didáctica, hacia la convivencia en el profesorado.

³¹Valga este ejemplo propuesto por Clark (1991: 5) de ampliación: “El movimiento de “desarrollo académico” surgido en el sistema norteamericano durante la década del 70, enfatizó las destrezas pedagógicas y el traslado de personal entre especialidades, excluyendo la formación especializada en contenidos. Empero, hacia fines de la década las evaluaciones efectuadas sobre este programa demostraron que en todos los segmentos del sistema, la aplastante mayoría del profesorado reivindicaba la importancia del conocimiento de la disciplina”.

Otra de las problemáticas que evidencia y refuerzan la anterior está vinculada con extrema disociación entre la formación pedagógica y la formación disciplinar. En tal sentido, el plan de estudio de la carrera se compone de tres claros espacios curriculares desarticulados. Un espacio disciplinar compuesto de las asignaturas específicas del área; otro de formación en ciencias sociales, constituido por un paquete de materias: tres obligatorias y dos optativas (una de ellas circunscripta al área de geografía). Y finalmente un espacio de formación docente, conformado por las materias del ciclo pedagógico.

Se manifiesta un plan de estudios con marcadas pertenencias disciplinares bien parceladas y débilmente integradas que presenta como característica (por otra parte típica) un ciclo pedagógico disociado en lo que respecta al orden de correlatividad de las asignaturas del ciclo de formación disciplinar. Se constituyen así dos etapas o procesos de formación desvinculadas, semiautónomas y paralelas: una disciplinar y otra exclusivamente pedagógica. Con excepción de la didáctica específica (Didáctica Especial y Práctica Docente), momento en que se produce el cruce y entrelazamiento de campos de conocimiento diferentes. Puede verse como la división y diferenciación especializada del trabajo intelectual que caracteriza a la universidad, opera en planos que van incluso más allá de la *unidades básicas* de gestión académica como los departamentos o las cátedras, afectando el diseño de los programas donde también la impronta de la disciplina se evidencia con toda claridad.

(e)- Insuficiencia de la práctica docente, formación básica y actualización.

Asimismo, revisar el plan de estudios conlleva a la consideración de otras problemáticas. Entre ellas la escasez de práctica docente en todo el recorrido de la carrera, subscripta a una sola materia en el final del trayecto académico. A sabiendas que nuevos planes de estudio de la misma carrera en otras universidades nacionales dan respuesta a esta situación, en experiencias recientes, planteando una integración de la práctica a largo de toda la formación. Por otra parte, atendiendo a otros aspectos, observamos lo que Alicia Camilloni (2001) manifestó e insistió como la ausencia de una Formación Básica (mal común de las Universidades en general y de los planes de estudio en particular) pensando en la carencia de una formación inicial relacionada con la ciudadanía, la moral y la ética; tarea que, parece ser, la formación superior desconoce.

Al mismo tiempo consideramos que el plan de estudio requiere una actualización

en términos del avance de la disciplina y de los diversos campos de las ciencias sociales. En tal sentido, debemos renovar la enseñanza de la historia considerando un universo mayor de sus métodos y recursos, no solo trabajando con el mensaje escrito sino garantizando puertas de entrada desde los diversos medios comunicacionales, lenguajes y tecnologías. La formación de formadores sigue centrada en la lectoescritura; patrón que se traslada a la escuela determinando prácticas de enseñanza que apuntan a competencias restringidas y limitadas. Los profesores son “especialistas” en el texto escrito, su formación ha estado centrada casi con exclusividad en él, es natural que se escuden en el mensaje escrito, código en el que se sienten más seguros, pero que sólo concuerda en parte con nuestras sociedades y culturas posmodernas.

En el mismo sentido, la actualización del plan se impone en tanto se encuentra desactualizada del marco normativo vigente: Ley Nacional de Educación N° 26.206; y Ley de Educación Provincial N° 13.688/07. Si bien la jurisdicción universitaria es nacional, el caso analizado tienen un emplazamiento geográfico en la Provincia de Buenos Aires y, como es de esperarse, la mayoría de sus graduados ejercen en dicha jurisdicción. En las incumbencias profesionales se menciona que:

“[...]el título de Profesor en Historia habilita para el ejercicio de la docencia en el área Ciencias Sociales del Tercer Ciclo de EGB y Nivel Polimodal, así como para la Enseñanza Superior universitaria y no-universitaria.” (UNMdP, FHUM, Plan de Estudios Profesorado y Licenciatura en Historia, 2003)

El plan de estudios fue ideado para una escuela que, al menos normativamente, ya no existe.

Finalmente, una crítica central que no ha sido considerada en la construcción del plan de estudios es la función social de la historia, en su apertura y acercamiento a la sociedad. De este modo pensamos que desde lo curricular se plantea una subscripción del trabajo del historiador al archivo, y en todo caso al aula, dejando de lado otros espacios de práctica e intervención profesional, tales como el ejercicio y construcción de la memoria colectiva por proponer un ejemplo significativo.

(f)- Ausencias de trabajo con entornos de enseñanza diversificados.

Los profesores en Historia en el siglo XXI se encuentran en las aulas y en la intención de enseñar la disciplina con una compleja realidad que requiere pensar en

entornos de enseñanza diversificados. En tanto que el aula con el pizarrón y las tizas dejaron hace tiempo de ser los únicos materiales de trabajos, los libros y los periódicos dejaron de ser las únicas fuentes, los públicos eruditos fueron reemplazados por públicos multimodales que valoran el análisis crítico a la información. De manera que el Plan de Estudio pocas respuesta da a los desafíos (definidos muchas veces como “nuevos”, aunque ya tienen una larga data) que un profesor debe enfrentar para construir una secuencia didáctica, para instrumentar una clase, en fin, para llevar adelante cualquier proceso educativo. Con esto queremos decir, que nos parece necesario que el Plan de Estudios pueda institucionalizar espacios de enseñanza y prácticas de aprendizajes mediadas por los entornos virtuales (la incorporación de TICs), los medios audiovisuales, las búsquedas de otros lenguajes en la enseñanza del pasado y la experimentación con formas de *enseñanza poderosa* (Maggio:2012). En el sentido, que la enseñanza sólo es posible si se deja interpelar por un saber en permanente estado de actualización, como una práctica capaz de renovarse a sí misma (en incesante cambio) y como una acción que deja huella y conmueve.

(g)-Concepción eurocéntrica de la Historia.

Finalmente un punto que nos parece debe ser revisado es aquel relacionado a la concepción sumamente eurocéntrica que se expresa en el Plan de Estudios. En tal sentido, creemos que un punto de reflexión al que debe ser sometido la formación de profesores en Historia en la actualidad tiene que ver con reflexionar sobre las historias ausentes, los espacios otros que son invisibilizados por la reproducción universalista y eurocéntrica que se plantea en las formas hegemónicas y cada vez más cuestionadas de la enseñanza de la historia. Pues, desde hace un par de décadas que en nuestra región, a partir de la teoría de la dependencia, la sociología de la liberación, la teoría poscolonial, las perspectivas descoloniales y una amplia serie de pensamientos emancipatorios, se comenzó a abrir espacios a las historias locales, las epistemologías negadas, las historias marginalizadas y las memorias subalternizadas.

Pues el Plan de Estudios plantea la enseñanza de la historia desde la experiencia europea, reproduciendo la idea de que la historia universal es común a todos los pueblos, y a la cual cada región del mundo debe acoplar el relato de su pasado a una única línea de progreso. Esto se expresa en una carga horaria mayoritaria de la formación en la

Historia Universal Europea (con cinco cátedras: Antigua, Medieval, Moderna, Contemporánea e Historia Social de Europa) no existe ningún espacio para la historia de África, Asia y Oceanía. Estos son espacios ausentes, opacados por la primacía de lo europeo, negando así una parte importante de las experiencias pasadas de los hombres.

Asimismo encontramos que esos criterios eurocéntricos hegemónicos también se hacen presentes en las disciplinas metodológicas, en las periodizaciones que se plantean para el estudio de la historia y en el abordaje de la propia historia de América Latina y de nuestro país. De modo que una lectura crítica del Plan de Estudio debe reconocer la imposibilidad que este presenta para reconocer al pasado como un relato pluri-versal, en el que la historia global es múltiple y diversa.

Revisando el Plan, ir y volver con lupas compartidas

Reflexionar sobre nuestro Plan de Estudios nos llevó a recorrer un punteo, que de manera provisoria intenta, repensar la enseñanza en nuestra carrera. Creemos que probablemente la dificultad principal para poder dar respuestas a las aristas señaladas radica en cómo rupturizar aquella cadena de herencias, es decir, de qué manera revisar y corregir prácticas, hábitos, tradiciones, representaciones y pautas que subyacen en la planificación del curriculum y que si bien muchos de estos aspectos responden a lógicas consuetudinarias, se vuelven finalmente en acciones normativas y reglamentarias.

Como sabemos, hace tiempo Jackson (1975) ha hecho un estudio de la monotonía para el caso de la vida cotidiana escolar y ha puesto el énfasis (al igual que otros) en los múltiples aspectos rutinarios que pasan casi desapercibidos para la mayoría de las personas. Que a fuerza de vivirlos constantemente, los consideran naturales y lo que es más grave aún, como parte del proceso formativo de los estudiantes. El mismo Jackson (1975) considera que estos procesos tienen una gran influencia debido a que son interiorizados en el ser humano, sin pasar por su conciencia y que su repercusión es importante en la vida futura de los estudiantes (en este caso, futuros profesores).

Nos permitimos agregar la existencia de cierta transferibilidad del *curriculum oculto* al *curriculum real*, ya que estas culturas institucionales (y disciplinares), solo perceptibles si son "vivas", operan en la conformación de marcos legales y en los procesos de legitimación de prácticas educativas concretas. Si bien esto no lo explica completamente, puede ayudarnos a entender el por qué a pesar de las frecuentes

reformas, a través del ejercicio de comparar los dos extremos del recorte, o sea el viejo plan del año 1977 y el actual del 2003; las líneas generales, la estructura y eje central del curriculum se encuentra, salvo pocas excepciones sustanciales, casi inalterado.

Del mismo modo el contexto sociopolítico se impone delineando acciones a seguir y marcando el ritmo de las transformaciones. Aunque la revisión del Plan ha sido frecuente (1977, 1984, 1991, 1995, 2003) es posible advertir, a partir de una mirada panorámica, que en algunos casos ha sido sensible a factores preferentemente externos que internos. Sus actualizaciones han respondido - con excepción del último plan de estudios- a contextos normativos y sociopolíticos cambiantes (por ejemplo el retorno de la democracia en 1983 o la reforma de la Ley Federal de Educación en 1993 y la Reforma Constitucional de 1994). Como así también a ciertas respuestas burocratizadas y protocolizadas frente a las transformaciones de marcos legales y políticos más amplios y menos como contestación a una demanda endógena (a las necesidades de los estudiantes y profesores), exógena (la demanda social dominante, tanto de los graduados en actividad como del ámbito escolar). Y muchos menos a lo que podríamos pensar como adecuación científica, por ejemplo a las transformaciones de la ciencia histórica, pedagógica, didáctica y a los cambios en las tecnologías de la información y comunicación.

La cuestión del tiempo es un problema en sí mismo. La dificultad de establecer con qué periodicidad reformar un Plan de Estudios representa todo un debate. Los historiadores saben bien que los tiempos de los hombres (los tiempos sociales) son "caprichosos", se ajustan mal a temporalidades externas. Entonces ¿qué criterios temporales aplicar a la hora de someter a revisión y en qué momento proponer una reforma? Es claro que la evaluación y reforma debe ser pensada como un *continuum*, en tanto que los cambios deben estar contenidos en él de modo de no provocar *traumas* y ser sensibles a los actores involucrados. En síntesis esto representa todo un dilema, lo que es claro es que la evaluación de curriculum no puede tornarse en un acto de tiempos burocráticos estrictos sin atender la complejidad de las necesidades e intereses -y deseos- de los distintos actores internos y externos involucrados.

Es así que, entonces, los debates de reformas o adecuaciones deben surgir de espacios de deliberación democrática y participativa. El pedagogo Félix Angulo Rasco (1998:84), citando a Helen Simons, señala que los supuestos a tener en cuenta en los procesos de una evaluación democrática tendrán que valorar tres aspectos. En primer

lugar reconocer que todo proceso de autoevaluación, tal como es la discusión sobre el planeamiento y la ejecución de un plan de estudios, pretende mejorar la comprensión de la vida, la organización y las prácticas de las instituciones educativas. En tal sentido se plantea también que la mejora de la comprensión se sustenta en la construcción de espacios públicos para la reflexión crítica compartida, es decir, para la expresión de la responsabilidad pública y profesional. Y finalmente, se resalta que dicha reflexión sólo es posible en tanto la institución universitaria asuma su autonomía profesional y su responsabilidad social a través de la autoevaluación misma de sus funciones.

CAPITULO III. ITINERARIOS Y ENCUENTROS EN LA FORMACION DE PROFESORES EN HISTORIA EN LA UNMdP.

A modo de enunciar algunos itinerarios de encuentros, caminos de posibilidades y desafíos que se entrecruzan en nuestro profesorado, en este un último capítulo nos propusimos recorrer una serie de aspectos que consideramos oportunos para pensar el mejoramiento de la formación de los profesores en Historia de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Para ello retomamos el análisis del capítulo anterior, en relación a una lectura crítica de nuestro plan de estudio en diálogo con los debates de la acreditación de las carreras ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (en adelante CONEAU), la constitución de la ANFHE y algunas de las propuestas de las políticas educativas recientes. Entre ellas el Proyecto Educar 2050, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), los proyectos de articulación de la educación superior con los Institutos de Formación Docente, los programas de formación docente continua y los cambios curriculares de la Nueva Escuela Secundaria Argentina.

En ese camino creemos fundamental (re)pensar nuestro plan de estudios en función de los cambios estructurales que se proponen con la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Esta ampliación significativa de la matrícula provocó reformas curriculares y nuevas consideraciones con el fin de lograr una mayor y mejor inclusión. En particular en el contexto de la Provincia de Buenos Aires, donde ubicamos nuestras prácticas docentes, en los últimos años se le prestó atención a la necesidad de revisar y renovar los contenidos curriculares acordes con las demandas actuales de la sociedad, los avances en las disciplinas científicas y las realidades de los jóvenes estudiantes de la provincia como sujetos de derecho.³²

Finalmente en este capítulo recogemos algunas notas en relación a experiencias de trabajo en nuestra carrera que creemos que buscan dar respuestas de alguna manera a

³² El Marco General para la provincia de Buenos Aires postula su intención de "Concebir a la escuela como lugar de inclusión de los alumnos/as, como sujetos de diversidad, afecta directamente la concepción y producción pedagógico-didáctica y esto implica: generar experiencias de integración e intercambio, definir los conocimientos que circulan en cada contexto intercultural en términos escolares, valorar la interacción con otros diferentes como productora de aprendizajes; reconocer los saberes que posee cada sujeto como instrumento y producto del vínculo con los otros, crear vínculos entre los sujetos que aseguren que su diversidad y sus diferencias no devengan en desigualdad educativa" (DGCyE, Marco General Educación Secundaria: 14).

los (des)encuentros entre la formación profesional y disciplinar de los profesores en Historia. En tal sentido, tomamos estas experiencias iniciales, entre otros aspectos, como fuerzas instituyentes que presentan otras posibilidades y otros desafíos para los futuros docentes de nuestra casa de estudio.

La formación de profesores, la CONEAU, la ANFHE y la nueva escuela secundaria

En el camino de reflexionar sobre las posibilidades de reformas curriculares y cambios en los planes de estudio, la acreditación con los organismos de supervisión estatal se vuelven clave. En ese sentido, recuperamos una serie de elementos asociados a la función, experiencias y procesos de acreditación de la CONEAU en el ámbito específico de las facultades de Humanidades y de Ciencias de la Educación en general.

En líneas generales, debemos señalar que la CONEAU es un organismo público descentralizado dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, cuya función principal radica en la evaluación de las Universidades públicas y privadas para la acreditación de sus respectivas carreras de grado y posgrado. Según la normativa general su misión institucional es asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria.

La evaluación de la calidad y acreditación como política universitaria es una tendencia internacional que desde mediados de la década del ochenta se constituyó como un eje clave en la agenda de reformas del sistema universitario mundial. En gran parte de los países del mundo (tanto centrales como periféricos), existen entidades dedicadas a la evaluación de instituciones y carreras universitarias. Los países pioneros en implementarlas fueron Estados Unidos, Inglaterra y Francia, y particularmente desde los noventa en América Latina se desarrollaron organismos de acreditación en toda la región.³³

³³La búsqueda de la calidad, junto con el cambio del paradigma productivo que deviene de la revolución científico tecnológico, constituye una dimensión incorporada a la agenda universitaria argentina. Peón y Pugliese (2003) afirman que la certificación de la calidad se refiere a los procesos de producción y no al producto en sí mismo. Este es el campo de la evaluación institucional. La acreditación, entonces, está más cerca del concepto de control a partir de normas preestablecidas que la evaluación institucional, y en este sentido es un tipo diferente de evaluación. Es un procedimiento más estricto y está muy orientado a la verificación de adecuación a pautas y criterios definidos en forma general, aunque por supuesto también implica un proceso evaluativo y resulta un elemento de ayuda al mejoramiento de la calidad de los

Desde su creación, en el año 1996, la CONEAU ha sido fruto de numerosas críticas por parte de sectores estudiantiles y académicos de las universidades públicas argentinas. Ya durante la sanción de la Ley 24.521 o Ley de Educación Superior (LES), que la creó, hubo masivas marchas en contra de lo que se veía como una reforma de corte neoliberal que, por disposiciones de la ley relativas a la autonomía financiera de las universidades nacionales, podía abrir las puertas a un proceso de arancelamiento.

La Comisión fue vista como un instrumento más de la ley tendiente a simplificar y adaptar a las exigencias del mercado los programas y carreras de las universidades nacionales. Si bien varias de ellas aceptaron desde el inicio la aplicación de la LES y la CONEAU, como la Universidad Nacional de La Plata, existió gran resistencia desde la mayoría de los centros de estudiantes. La Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional del Comahue y la Universidad Nacional de Entre Ríos presentaron amparos para evitar regirse por algunos aspectos de la nueva legislación

Los procesos de acreditación se inician cuando la CONEAU realiza una convocatoria para un número determinado de carreras, que vencido un plazo se torna obligatoria. Todas las universidades deben entonces comenzar el proceso de acreditación de las carreras reguladas, el cual sigue una serie de pasos predeterminados. La primera fase corresponde a la autoevaluación, donde cada universidad debe realizar un informe donde evalúe la situación de las carreras a acreditar. El informe resultante pasa a manos de un comité de pares designado por la Comisión, que tras hacer las observaciones pertinentes da lugar a la decisión final.³⁴

La CONEAU puede determinar acreditar una carrera por 6 ó 3 años, dependiendo de los resultados del proceso de autoevaluación y evaluación por pares, o directamente no acreditarla, caso en que no podrá seguirse dictando en las condiciones vigentes³⁵. Si la acreditara sólo por 3 años, vencido el tiempo la carrera deberá someterse nuevamente a evaluación para verificar si fueron solucionadas las falencias u observaciones indicadas en el anterior proceso de acreditación. La acreditación por 3 años tiene lugar cuando la

programas educativos. Tal vez allí radique la diferencia fundamental: el acento está puesto con intensidad en la verificación y la adecuación a las normas.

³⁴La CONEAU ha institucionalizado las funciones que le corresponden legalmente: desde 1996, evalúa proyectos institucionales; desde 1997, evalúa informes anuales de instituciones universitarias con autorización provisoria, realiza evaluaciones externas y acredita posgrados; desde 1999, evalúa solicitudes de reconocimiento definitivo y de agencias privadas de evaluación y acreditación de carreras de grado.

³⁵Cada Universidad y sus dependientes unidades académicas deben afrontar una autoevaluación institucional y una evaluación externa cada seis años. Las dimensiones consideradas son gestión institucional, docencia, investigación y extensión. Las dimensiones de acreditación de la CONEAU son contexto institucional, misión y objetivos; gestión de la carrera, plan de estudios, cuerpo académico, docencia e investigación, alumnos y graduados, infraestructura y equipamiento.

carrera no cumple con todos los estándares pero el informe final establece la posibilidad de alcanzar los niveles de calidad requeridos en un plazo cercano, o cuando la carrera cumple con todos los estándares fijados pero no tiene egresados por no haberse completado un ciclo completo de dictado.

Después de una etapa de constitución, aprendizaje y consolidación, la CONEAU ha logrado establecerse y legitimarse como integrante estratégico del sistema universitario argentino y agencia con prestigio regional e internacional. Pugliese (2007) señaló que aún no ha terminado de definirse su perfil institucional como agencia evaluadora, y entre las críticas a las evaluaciones planteó que resulta imprescindible incorporar a las conclusiones de un estudio completo de opinión sobre el accionar de la CONEAU, una parte de su informe de Autoevaluación. Además se debería indagar a las autoridades universitarias, a los pares académicos, a técnicos y autoridades políticas acerca de lo actuado y la significación de CONEAU en el sistema universitario.

En el mismo sentido, Pugliese (2007) afirmó que los informes y dictámenes de la CONEAU cumplen con la exigencia legal de dar “fe pública” de la calidad de las instituciones universitarias, sus proyectos institucionales y los programas académicos y científicos que implementan. El logro más destacable del trabajo de la CONEAU en su primera década de existencia y que pasa frecuentemente desapercibido es el de haber fomentado la emergencia y consolidación de una cultura de la evaluación crecientemente difundida a nivel de todo el sistema universitario argentino y, especialmente, el de haber logrado frenar la creación indiscriminada de nuevas instituciones universitarias tanto estatales como privadas.

A partir de la declaración, en el año 2009, de los Profesorados como carreras de interés público, los mismos debieron afrontar una acreditación obligatoria. Ese mismo año, los profesorados de las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, conformaron la ANFHE.³⁶ Desde entonces, se vienen reuniendo autoridades de facultades de Humanidades y Educación del país que acordaron acreditar los títulos y carreras del profesorado universitario en la CONEAU según el artículo 43 de la Ley de Educación Superior, lo que implicó procesos de reformas de planes con contenidos básicos y generales, además de estándares comunes a todas las carreras.

³⁶La Ley 24.521 de Educación Superior introduce en su articulado la acreditación obligatoria de algunas carreras de grado y de todas las de posgrado. Las carreras de grado a las que se refiere son aquellas “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.”

Las primeras consideradas en acreditar, son las de las áreas de Letras, Historia y Geografía, después continuará el resto. En los documentos al respecto se destaca la supervisión de especialistas de Ciencias de la Educación, que también fijarán los criterios para la reforma de los profesorados de Ciencias Exactas y Naturales. Para ello se iniciaron negociaciones con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que reúne a los rectores de las universidades nacionales, y con las autoridades de los proyectos financiados por el Ministerio de Educación en el marco del Programa de Mejoramiento de las Humanidades (PROHUM).³⁷

La ANFHE es una Asociación Civil formada por las autoridades de 26 facultades de universidades nacionales que se fueron organizando en diferentes reuniones desde hace una década. Comenzó con una Comisión Central integrada por Decanos de las distintas facultades y una Comisión de Representantes de cada carrera. Además participan miembros de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), el CIN, Ministerios nacionales y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Sus propósitos son discutir y analizar el rol de los “formadores de formadores” en los profesorados universitarios. En relación a los procesos de acreditación que se propusieron desde el 2009 por la CONEAU, la ANFHE se concentró en debatir en torno a los diseños curriculares, más allá de la especificidad de cada carrera y con un fuerte énfasis en la idea de superar la fragmentación curricular.

En los últimos materiales publicados al respecto se plasmó que la CONEAU no establecerá los estándares sino que aplicaran aquellos elaborados y consensuados por la ANFHE. En relación a los planes de estudio se consensuó en 2010 un documento que expresa, que los planes de estudio deben ser pensados en tres ejes prescriptivos. El primero de esos campos es el *Campo de formación general* (que incluye los siguientes ejes y espacios curriculares: *Marco socio-histórico-político-cultural-espacial* abarcando Sociología, Política educativa, Antropología (a) *Marco filosófico y epistemológico* con Filosofía de la educación, Epistemología y Ética (b), *Marco estético y expresivo* con Competencias discursivo-comunicativas y análisis del discurso, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), Idiomas portugués o lenguas nativas (c).

³⁷ Los proyectos del PROHUM implican recursos para la autoevaluación y la contratación de especialistas tendientes a la acreditación y reforma de las carreras de humanidades. Para el 2016 está prevista la entrega del relevamiento de diagnóstico de las carreras para la autoevaluación que exige CONEAU. Entre las normativas al respecto no está en claro qué sucederá con el título de Licenciado y el plan de estudio relativo a este título.

En cuanto al *Campo de formación pedagógica*, incluye: *Marco socio-histórico-político-educativo* con Sociología, Política educativa, Historia de la educación en contextos diversos, Pedagogía (a), *Marcos institucionales en contextos diversos* con Organización y Gestión Educativa, Sociología, Pedagogía, Psicología institucional y social (b), *Procesos y sujetos de enseñanza y de aprendizaje en contextos diversos* con Sociología, Pedagogía, Epistemología, Didáctica, Psicología, TIC's (c), *Investigación educativa* (d) y a esto se suma la *Didáctica específica* (e). Finalmente el *Campo de formación disciplinar-específica*, incluye: *Contextualización y lógica de la disciplina* (a), *Conocimientos y desarrollos científicos tecnológicos y artísticos propios de la disciplina* (b), *Articulación entre el campo disciplinar, su contexto de producción y su contribución al abordaje de las problemáticas actuales* (c), *Metodologías de investigación de la propia disciplina* (d) y a esto se suma la *Didáctica específica* (e).

Todos estos aspectos representan y representarán en el futuro próximo exigencias de transformación curricular que pondrán a prueba los planes de estudio vigentes, entre ellos, el del caso específico atendido. A su vez, en el marco de las discusiones que se generan en relación a la Nueva Escuela Secundaria argentina en los últimos años aparecieron desde diferentes instituciones, materiales para pensar la formación docente en las universidades argentina. Recuperar esta producción es clave para pensar la universidad articulada con los otros espacios de formación del sistema educativo nacional. Según el proyecto Educar 2050, se plantean siete pautas para la educación en nuestro país; entre ellas se encuentran: el mejoramiento de la educación para los que más lo necesitan, el acompañamiento y capacitación de docentes y directivos, la universalización de la educación (considerando el inicio del acceso a la misma a partir de los 45 días de vida).

Los nuevos marcos normativos de la educación secundaria plantean la necesidad de docentes que promuevan la libertad de acción y pensamiento de los jóvenes, faciliten el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Precisan de un nuevo perfil docente, un docente que dé cuenta de la heterogeneidad en el aula, que conciba la diversidad presente en la misma, que integre y no excluya. Este docente debe de potenciar las capacidades de sus alumnos, sus intereses, debe *desafiar* sus conocimientos.³⁸

³⁸ Paulo Freire (2015) consideraba que "la tarea coherente del educador que piensa acertadamente (...) es la de desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica" (Freire, 2015: 39).

En ese contexto, Alfredo Furlán (1985) presentaba la necesidad de mirar la práctica docente, desde la formación y capacitación continua de los mismos. Tanto la Ley de Educación Nacional, como el actual proyecto de la Nueva Escuela Secundaria y el Proyecto Educar 2050 postulan en sus cuerpos la capacitación docente continua, entendiéndola no como una formación en servicio para la implementación de políticas educativas, sino concibiendo al docente como un profesional, que desde el inicio de su formación y en un continuum, profundizando en el momento de su inserción laboral, se abre a un conjunto de oportunidades (mayormente brindadas por el Estado) que le permiten pensar sus prácticas, mejorarlas y potenciar su rol.

Como responde y responderá el Profesorado de Historia de la UNMdP a estos requerimientos externos es una incógnita. Los desafíos son grandes. No obstante, en la actualidad se llevan adelante iniciativas que los asumen y que pretenden encaminarse en ese sentido.

Algunas experiencias de *encuentros* en la carrera

Los encuentros de los diferentes ciclos de formación en la carrera no son recurrentes; en estas últimas páginas desarrollaremos algunas reflexiones sobre una experiencia piloto en las que participamos algunos de los docentes que presentamos esta investigación. El Seminario “Comprender y enseñar Historia Argentina Reciente: del derrocamiento de Perón al que se vayan todos, 1995-2001” a cargo de la Dra. Marcela Ferrari se propuso pensar como trabajar la historia argentina de la segunda mitad del siglo XX en el aula. Durante el segundo cuatrimestre del año 2012 el Departamento de Historia tuvo entre su oferta académica este seminario con planteó como objetivo abordar los contenidos de la historia argentina reciente a partir del uso de diversas fuentes, considerando la transposición didáctica en las aulas de la escuela secundaria. Entendiendo por *transposición didáctica* al conocimiento científico que el docente debe interpretar y manejar para poder enseñárselo a sus alumnos.

Una de las cuestiones más interesantes de este seminario es que estuvo conformado tanto por miembros del grupo de investigación del área de historia argentina del siglo XX como miembros de la cátedra de Didáctica especial y Práctica docente. Esto correspondió a dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, la necesidad de dar respuesta a los requerimientos expuestos por los jóvenes graduados de

ser formados en temáticas académicas con posibilidad de ser transpuestos didácticamente, y en segundo lugar a los requerimientos presentados por la ANFHE en sus últimos congresos.

Este seminario se desarrolló con la asistencia de un número considerable de inscriptos por ser una materia optativa y dentro de un estadio avanzado de la carrera, ya que fueron alrededor de veinticinco alumnos al cierre de cursada, y todos ellos debían contar con Historia Social Argentina aprobada.

Sumado a ello, la temática histórica que abordaba era la Historia Reciente, un espacio poco trabajado durante la formación de los estudiantes. Recordemos además que en la Argentina -como en todo el mundo- la historia reciente es uno de los campos y periodos históricos más sensibles ya que supone el tratamiento de cuestiones atravesadas por el registro de la memoria. La pertinencia del seminario radicó en intentar llenar un vacío en el proceso de formación a la vez que responder a una demanda exógena, en tanto los diseños curriculares de 5to y 6to año de la escuela secundaria privilegian este periodo histórico.

El seminario se desarrolló durante el cuatrimestre, en una extensión de cinco horas semanales, divididas en dos horas de carga teórica y tres de carga práctica. En las clases prácticas se trabajaron distintos períodos de la historia argentina reciente abordados a partir del análisis de recursos innovadores; tales como historietas, cine, diarios y revistas, música, etc. Pues bien es cierto que la preocupación por incorporar materiales alternativos a la enseñanza no es nueva. La mayoría pertenece al ámbito de los medios audiovisuales, de la mano de los avances tecnológicos de las últimas décadas. En el campo de la enseñanza de la historia, y en nuestro país, el texto escrito encuentra pocos desafíos a su reinado secular. Ello tiene diversas explicaciones que van desde concepciones tradicionales de aprendizaje y conocimiento a la escasa autonomía docente en la preparación de materiales, la insuficiente formación en el manejo de medios audiovisuales, la carencia de recursos tecnológicos en escuelas empobrecidas o en desproporcionada cantidad con respecto al número de alumnos (Coudannes Aguirre, 2007: 42).

Esta experiencia posicionaba a los alumnos en una realidad que difícilmente hayan vivenciado en el transcurso de la carrera, a excepción de las asignaturas del bloque pedagógico: pensarse como futuros profesores. Se les proponía trabajar la Historia reciente desde fuentes alternativas al texto escrito tradicional, imaginar actividades en

las que pudieran ser trabajadas esas fuentes, siempre vinculándolas con los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires para Historia de 5º y 6º año del Secundario. Los Diseños Curriculares proponen para 5º año "Un Mundo Post Colonial. Dictaduras y revoluciones en América Latina 2º mitad del siglo XX" en los que en las distintas unidades se trabajan: Ejes para una mirada general. La Guerra Fría, las nuevas formas de dependencia y las luchas anticoloniales (Unidad 1), el mundo de posguerra. América Latina frente a las crisis de los populismos.(Hasta mediados de los '60) (Unidad 2), Las crisis de los 70: el final del Estado de Bienestar y del proceso de Industrialización por sustitución de Importaciones (Unidad 3), Neoliberalismo y Dictaduras Militares (Unidad 4) y Los legados de una época (Unidad 5).

Mientras que para el 6º año se propone, en las orientaciones de Ciencias Sociales y de Arte, retomar los contenidos de Historia reciente para ser abordados en proyectos de investigación. Considerando estos temas debían elaborar actividades sugeridas por los Ayudantes de trabajos prácticos, vinculando el período con el recurso trabajado durante la clase. Sin embargo, se fue evidenciando dificultades por parte de los estudiantes en generar propuestas acordes al nivel secundario, considerando: edad de los alumnos, prácticas áulicas, recursos materiales, tiempo, espacio, entre otros factores.

Una de las propuestas del seminario era acercar a los alumnos a situaciones asociadas a las prácticas áulicas como docentes; sin embargo, cuando fueron encuestados, de los veinte alumnos sólo uno se anotó a la cursada pensando sobretodo en su formación como Profesor de Historia. La gran mayoría contestaron que su inscripción se debió al desarrollo de la temática de Historia Reciente.

En resumen, creemos que como experiencia inicial puede ser considerado como positivo que, a partir de un interés historiográfico, se ha podido ir acercando a los alumnos del Profesorado a una realidad externa a ellos, pensarse en relación a la actividad que una gran mayoría de ellos terminará realizando al momento de finalizar sus estudios de grado; y pensar la enseñanza de la Historia y su ejercicio ensayando e ideando recursos y estrategias didácticas innovadoras.

Asimismo, puede agregarse que la propuesta pretendía corresponderse con las intenciones que se tienen, en estos últimos tiempos, a nivel de los organismos que componen los profesorados de las Universidades Nacionales. Existe una preocupación sobre la formación pedagógica de los futuros graduados, y se insta cada vez más a generar propuestas que vinculen contenidos disciplinares con pedagógicos-didácticos de

manera transversal; permitiendo un acercamiento de los investigadores-docentes de las asignaturas de las Didácticas especiales a los bloques formativos troncales.

Dando respuesta a esta problemática en la formación de los profesorados de grado, la ANFHE consideró en la reunión en la ciudad de San Juan de abril de 2011, que debían establecerse criterios comunes y contenidos mínimos y generales, presentando los campos de formación.

En los *Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores en la Universidad* (ANFHE-CUCEN, 2011) se establece en una enumeración breve, definida como las notas identitarias de los profesorados universitarios, la necesidad de una vinculación estrecha con la producción del conocimiento y una actualización permanente de los conocimientos disciplinares. Más adelante se afirma que existe un vínculo indisoluble entre investigación científica y docencia que, sumado a otros en el mismo nivel de prioridad, como el régimen de cogobierno y los concursos públicos de oposición y antecedentes; resultan (elementos) característicos de los profesorados universitarios. Por lo que es importante que se generen espacios de análisis y reflexión sobre los planes de estudio, las necesidades de los graduados y la actualización de los planes vinculados a las exigencias del mercado. Sin embargo, sería importante considerar las características particulares de cada profesorado, del tipo de graduado esperado; ya que la homogeneización y estandarización de las distintas carreras puede llegar a afectar lo anteriormente planteado.

En este escenario de propuestas de cambios curriculares y espacios que comienzan a conformarse en el profesorado, encontrando trayectos de formación disociados, nuestra carrera abre un espacio de diálogo y discusión. Existen hoy cursos de capacitación docente para graduados que se dictan en la Facultad de Humanidades, se incorporó el uso de aulas virtuales en las diferentes carreras esperando incorporar otros recursos pedagógicos de trabajo en el aula, se desarrollaron otras experiencias similares al seminario descrito anteriormente (como el de Historia Social de Europa dictados por Dr. Julio César Melón Pirro, Dra. Sonia Bazán y Prof. Patricia Acuña durante el segundo semestre de 2013), se conformaron proyectos de investigación en el área con la constitución del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia, que dirige la Dra. Sonia Bazán.

El caso de la Asignatura Social de Europa es un ejemplo concreto de articulación. El curso -obligatorio- para estudiantes del profesorado en Historia, con extensión

cuatrimestral, fue tomado por 17 estudiantes pertenecientes al tercer año de la carrera. La propuesta consistió en desarrollar de modo combinado, tanto los contenidos disciplinares como posibles abordajes de intervención para pensar la enseñanza de esos contenidos. El curso: "Violencia de Estado, entre Treblinka y el Gulag. Historiografía y enseñanza", se organizó en función de una pregunta nodal ¿Cómo combinar formación historiográfica y formación en contenidos desde una perspectiva de prácticas reflexivas en quienes serán futuros docentes? El curso se planificó en torno a dos ejes atendiendo los casos de violencia de Estado llevados a cabo por el nazismo y el stalinismo, con una secuencia temática para el primer caso que consistió en: a) Debates en torno al concepto genocidio. b) Aportes de la filosofía política: la tanatopolítica. c) La Nueva Historia Cultural, los problemas de la Memoria y la Historia d) El nazismo y la Shoa: ¿Deber de Memoria o deber de Historia? e) De la anticipación del genocidio a la "solución final" f) Los juicios g) Voces de sobrevivientes h) Historia y fotografía. La imagen como fuente i) Representaciones "de borde".

El curso fue estructurado a partir de un abordaje multirelacional, y multidisciplinar, ya que fueron invitados para dictarlo un grupo de profesores provenientes de distintas formaciones disciplinares como Filosofía, Letras y otros profesores de Historia que enfocaron los temas desde diversas perspectivas como por ejemplo: el cine, la imagen, los libros de textos escolares.

Los encargados del dictado colectivo del curso coinciden con los del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia (GIEDHIS), de reciente formación (2010) en la UNMDP. Algunos de ellos, integrantes también de la Cátedra de Didáctica de la Historia (con precisión Didáctica Especial y Práctica Docente, según el plan). De modo que la experiencia representó la articulación de distintos espacios que se corresponden con la formación disciplinar, la profesional y la investigación en el área específica.

Motivó esto la necesidad percibida por los docentes de plantear algunas problemáticas acerca de la enseñanza y tratamiento de determinados contenidos, como son *"profundizar la temática de violencia de Estado, generar discusión a partir de las diversas perspectivas historiográficas, y pensarla para el aula"*, tomando en cuenta que los estudiantes, ya habían cursado Historia Universal III (Contemporánea), y cursarían la didáctica específica durante el año próximo. Por ende esta materia, se proponía como un recorrido necesario entre ambas con el objetivo de pensar la historia para ser enseñada en el aula (Cadaveira y Cañueto, 2014:2).

No obstante, no deja de ser cierto que la articulación fue posible ya que la directora del grupo de investigación es al mismo tiempo la jefa de trabajos prácticos de la cátedra de Historia Universal Contemporánea y de Didáctica Especial y Práctica Docente, la Dra. Sonia Bazán. Es innegable que esta circulación entre el ciclo de formación docente y la formación en la disciplina de base es enriquecedora en ambos lados. La presencia de profesionales anclados en los dos espacios de formación permite acercamientos y entramados que contribuyen al amalgamiento e integración del plan de estudios. Sin embargo, hasta ahora no han sido éstas decisiones institucionales, sino acciones llevadas adelante por los sujetos que animan el curriculum. Evidencias del contraste entre el curriculum real y curriculum prescrito, aspectos a tomar nota para futuras reformas...

CONSIDERACIONES FINALES E (IN)CONCLUSIONES.

En estas palabras finales recogemos a Paulo Freire (1985) para mencionar que los investigadores en educación tienen que plantear problemas, no sólo en términos de resolverlos, sino en términos de enunciarlos, ensayarlos y pensarlos conjuntamente.

Como es de esperarse el carácter exploratorio de este trabajo no nos permite arriesgar conclusiones definitivas, no podemos considerar a este abordaje como un caso cerrado, pero si podemos referenciar algunas cuestiones que marcan un puntapié inicial para futuras investigaciones propias o ajenas. De modo que estas palabras finales son más un punto de partida que de final.

No nos hemos propuesto tampoco formular una serie de indicaciones concretas de mejora del plan de estudios del caso indagado, aunque puedan derivarse posibles caminos de acción de algunos de los análisis o aproximaciones realizadas. Hemos, fundamentalmente, intentado reflexionar en torno al Profesorado de Historia de la UNMdP sin pretender producir ni aportar certezas absolutas ni generalizaciones excesivas. Sino, por el contrario, iniciar un camino de revisión sobre el plan de estudios que apunte a transparentar y evidenciar los desajustes internos y también los desensambles hacia afuera del propio profesorado. Esperamos, con estas palabras, echar alguna luz más que aporte claridad al recorrido propuesto.

Entonces, en primer lugar, debemos decir que a lo largo del trabajo hemos aludido casi indistintamente a curriculum como a planes de estudio. No obstante, más allá de una cuestión semántica, es nuestra intención recuperar un dilema que refiere a que el caso estudiado, a partir del devenir histórico de la formación del profesorado y del análisis curricular de la carrera de Historia de la UNMDP, nos inclina a pensar que no nos encontramos frente a propuestas curriculares complejas e integradas que puedan ser consideradas como currículos. Sino, sencillamente, consideramos que estamos frente a planes de estudios, es decir, a una propuesta carente de un proyecto claro, definido, conjunto y compartido. Por el contrario, se circunscribe a un listado de materias, un régimen de cursado establecido, y una declaración de la incumbencia profesional. Al observar los programas de formación a la luz de la teoría identificamos una serie de

contrastes que habilitan a sospechar que no siempre se elaboraron proyectos político-educativos que impliquen propuestas compartidas e integrales, sino que estas se acercan más a concepciones del curriculum como una “suma de exigencias académicas” (Gimeno Sacristan, 1988) sin referencias concretas a marcos teóricos de estructuración, determinación y desarrollo curricular. Es cierto que, en alguna medida este es un tipo de curriculum. Ya que a pesar de que estas cuestiones no se encuentren transparentadas en los documentos representan la imposición y hegemonía de algún grupo dominante en el proceso de determinación curricular y la elaboración de su propuesta:

“El proceso de determinación curricular es en esencia un proceso social y por lo tanto, puede comprenderse a la luz de la complejidad de las determinación de los procesos sociales en general [...] cuando hablamos de proceso de determinación curricular nos estamos refiriendo a aquel en el cual, a través de luchas, negociaciones o imposiciones que se desarrollan de acuerdo a los intereses de diferentes grupos y sectores se determina un curriculum en sus aspectos centrales, esto es, en su orientación básica y estructurante”. (De Alba, 1991: 88 y 89)

No nos hemos referido a lo largo del trabajo a quienes fueron los sujetos de determinación, estructuración y desarrollo curricular (docentes y alumnos), remitirnos con mayor énfasis a ellos (por ejemplo a través de entrevistas) será tarea de una futura investigación. Sin embargo, a partir de la exploración documental que hemos realizado podemos advertir que a lo largo de los planes de estudio ha habido una preeminencia de lo que podríamos denominar *sujetos de la disciplina sobre los sujetos de la pedagogía*.³⁹

En consecuencia, creemos que es central (más allá de la noción o imagen que manejen acerca de la educación en general y de la formación docente en particular) la concepción que esos grupos sociales tengan acerca de la disciplina de base y su enseñanza. Como hemos aludido recurrentemente a lo largo del trabajo interrogantes como ¿De qué hablamos cuando hablamos de Historia?, ¿para qué sirve? y ¿por qué debe ser enseñada? no son preguntas menores y son fundamentales a la hora de la determinación curricular ya que contribuyen a pensar sobre qué se va a formar a los profesores y para qué.

Insistimos en que menos que preguntas instrumentales son preguntas

³⁹ Los sujetos sociales del curriculum son aquellos “grupos que sostienen determinados proyectos sociales y que tienen diferentes formas de relacionarse y de actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular” (De alba, 1991: 72).

existenciales y epistémicas. Muchas de las decisiones sobre la enseñanza dependen de la perspectiva teórica y epistemológica (como también ideológica), es por ello que resulta tan difícil responder a la pregunta de para qué sirve la enseñanza de la Historia, ante la ausencia de un modelo explicativo común a toda la comunidad científica. Los desacuerdos, como en otros campos, no sólo se reducen a la enseñanza de la disciplina sino a cuestiones de orden más profundo y existencial que repercuten en aquella.

Qué es la historia y para qué sirve son debates aún vigentes y primordiales a los fines de definir el curriculum de la formación docente. No porque existan respuestas definitivas, sino porque son necesarias a los fines de justificar la razón de ser (y de estar) de una asignatura que a fines del siglo XIX no necesitaba demasiados fundamentos de defensa para formar parte del curriculum escolar obligatorio; pero que en los albores del siglo XXI, en un contexto muy diferente, merecen ser resignificados y revisados.

Si la universidad, a cargo en parte de la formación de los profesores, es incapaz de hacerse estas preguntas o es indiferente a ellas entonces la razón de que la historia siga formando parte de las asignaturas escolares será exclusivamente cubierta por los fundamentos políticos o las razones de Estado que se encuentren detrás del curriculum escolar.

Las universidades son espacios de discusión acerca de estos tópicos; sobre la sustancia de la historia y su función, pero en ocasiones alejadas de la demanda social, expresada, en parte, en la escuela. El debate erudito tiene poco influjo sobre la formación docente ya que supone ser un tema alejado de las preocupaciones de la escuela y de la que ella no es partícipe. Deberíamos retornar a las enseñanzas de Marc Bloch (2000) en su célebre *Introducción a la historia* donde declara que se juega la legitimidad misma de la ciencia en dar respuesta a un niño, un escolar, acerca de lo que se trata la historia y para qué sirve. Esta es, entonces, una pregunta científica a la vez que pragmática y que debe darse *en y para* la formación docente.

Por otra parte en lo que respecta a la ejecución del plan de estudios (y aquí nos circunscribimos al actual plan) las experiencias de enlace, atravesamiento y transversalidad mencionadas entre los ciclos de formación disciplinar y pedagógica en los últimos tiempos son fruto de cierto voluntarismo de los *sujetos del desarrollo curricular*⁴⁹. Estas propuestas de coordinación y diálogo entre los ciclos son llevadas

⁴⁹ "Los sujetos sociales del desarrollo curricular son aquellos que convierten en práctica cotidiana un curriculum [...] imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando, de acuerdo con sus propios proyectos sociales la estructura y determinación curricular

adelante por los actores del currículum y de acuerdo con las primeras investigaciones sobre el particular han resultado provechosas y enriquecedoras (Cfr. Cañeto y Cadaveira, 2014). Reflejan, por otra parte, las tensiones inherentes al territorio de la ejecución curricular y a los caminos alternativos frente a las prescripciones de la determinación curricular. Es decir, a los resquicios en los que los sujetos operan a partir de acciones que no parten del diseño y que salvan y enmiendan las brechas, llenan las ausencias y corrigen las imperfecciones del marco regulatorio y curricular. Iniciativas que pretenden (no sin confrontaciones de por medio) responder a lo que consideran es la demanda del estudiantado y la demanda social existente.

Aquí la didáctica específica actúa como un elemento central, en tanto pivota en ambos lados de la formación, la disciplinar y la profesional y es allí que se constituye en el eje capaz entrecruzarse con los demás trayectos de las carrera.

Al observar el devenir de los planes de estudio, desde la Nacionalización (1977) al actual (2003), hemos mencionado que priman las continuidades. No obstante es cierto que el cambio y la transición de aquel plan (el del '77) al del '84 (el de la redemocratización y normalización) implicó una modificación importante en lo que respecta al ciclo de formación pedagógica. Se evidencian algunos cambios vinculados a una necesaria actualización del plan de estudios (al menos nominalmente) en correspondencia con las corrientes teórico-pedagógicas del momento. Por ejemplo la desaparición de asignaturas como Psicología Evolutiva o Pedagogía y su reemplazo por otras más específicas y desde paradigmas más modernos: Problemática Educativa; Adolescencia, Educación y Cultura; Sistema Educativo y Currículum; que, hay que mencionar, no han sufrido modificaciones hasta el presente.

Sin embargo, es llamativo que la didáctica de la disciplina haya quedado inalterada al menos en su nominación (Didáctica Especial y Práctica Docente) desoyendo el debate sobre las precisiones conceptuales en torno a las Didácticas Específicas o Didácticas Especiales. Recordemos que la didáctica de la disciplina, a pesar de estar en el ciclo pedagógico forma parte del departamento de historia, correspondiéndose con las lógicas de esa cultura académica. La siguiente cita, nos aporta un interesante resumen sobre la cuestión:

“Las discusiones sobre el status de las didácticas especiales, originarias del

iniciales” (De Alba, 1991: 93)

contexto germánico,[...], se han movido entre una didáctica especial ("Spezielle Didaktik"), como aplicación metodológica de los principios de la didáctica general a un campo disciplinar, defendida por el círculo herbartiano; y concebirlas con una cierta sustantividad propia como principios didácticos específicos de un campo del saber ("Fachdidaktik"), predominante en los últimos años. Una "Fachdidaktik" (didáctica específica) ya no se concibe como una mera aplicación de los principios de la didáctica general, como era la "Spezielle Didaktik", sino como métodos específicos de la materia y las condiciones específicas de formación de esa materia." (Bolivar, 2005: 11).

La denominación de didáctica específica (Didáctica de la Historia) parecería honrar más la configuración de un campo de investigaciones y práctica que a regañadientes ha ido cobrando autonomía a pesar de ciertas resistencias, muchas de ellas justificadas y razonables, desde el campo de la didáctica general.

En concordancia, no es casual que la conformación de un grupo de investigación orientado a la enseñanza de la Historia (GIEDHIS) se haya realizado tan tardíamente. Es cierto que la UNMDP es, en comparación con otras universidades, joven y que por lo tanto la puja entre la historiadores y pedagogos -a la que ha hecho alusión De Amezola (2008)- en otros espacios institucionales más tradicionales se haya resuelto en algún sentido, aunque sin prontitud, más tempranamente. Sin embargo es cierto que en otras universidades como la de Comahue (UNCo), también de reciente creación (1972), se han conformado grupos orientados a la didáctica de la historia y de las ciencias sociales que llevan una buena cantidad de años investigando en el área, Motorizando espacios de intercambio entre las cátedras de didáctica de la historia de todas las universidades públicas del país (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia en Universidades Nacionales de la República Argentina- APEHUN), promoviendo producciones editoriales especializadas de publicación frecuente como la ya mencionada revista *Reseñas de la enseñanza de la historia* y fundando carreras de posgrado inclinadas a la formación específica como la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Historia - Geografía - Educación Ciudadana (Ord Cs. UNCo N° 0639/12 y modif. 1341/13)

No sabemos a qué responde esto pero, *a priori*, es llamativo que estas iniciativas no se han generado en la Facultad de Humanidades de la UNCo, sino en otra unidad académica, en la Facultad de Ciencias de la Educación, donde se cursa el ciclo de formación docente, el tramo de las asignaturas didáctico- pedagógicas y la práctica docente. Las culturas disciplinares son fuertes y en el caso de la historia, a nuestro

parecer, la resistencia a la pedagogía es algo que las culturas institucionales y los sujetos que participan de ella difícilmente pueden trocar. No parece casual que estas propuestas alcancen esos niveles de ejecución en otras unidades académicas.

De igual manera, los espacios interinstitucionales de intercambio como APEHUN son singulares oportunidades de discusión en donde estos esquemas curriculares y esas tradiciones académicas pueden ser revisadas y puestas en debate. Incluso para construir una agenda de trabajo conjunta y en la búsqueda de unificación de criterios.

Un buen ejemplo es la cuestión de las prácticas (de residencia), preocupación que afecta a muchas de las universidades públicas que cuentan con carreras de Profesorado en Historia. Resulta al menos llamativo las distancias entre los reglamentos de prácticas de unas y otras en lo que refiere a los requerimientos de carga horaria. Por proponer algunos ejemplos extremos, la UNCo no tiene una exigencia fija:

“Las prácticas intensivas de enseñanza de la historia y/o educación cívica se desarrollan durante el tiempo que demande la puesta en práctica de las secuencias didácticas que implica, el recorte de contenidos asignados por el/la profesor/a a cargo del curso en el que se realiza la práctica. La misma no deberá ser inferior a 4 clases por practicante y no excederse al 15 de noviembre del presente ciclo lectivo, independientemente de la carga horaria del espacio curricular de la escuela media. Asimismo, de la participación activa de los eventos y actividades de la institución de nivel medio involucrada.” (UNCo, Acuerdos y criterios para el cursado de prácticas, 2014)

En tanto la Universidad del Litoral tiene un reglamento mucho más complejo y sofisticado, con etapas de residencia que comprenden “observación, relevamiento y análisis de problemáticas inherentes a la Institución Escolar a la que se asiste”. Luego: “Observación y registro de la dinámica del grupo clase y cumplimiento del rol de auxiliar de cátedra en el curso asignado”. Y finalmente “cumplimiento del rol docente, a cargo de un curso determinado, con un tiempo mínimo para dichas tareas de 28 horas cátedra”. (UNL, Res. C. D. 465/04). Mientras que la Universidad de La Pampa la carga horaria total de prácticas en instituciones educativas es de 200 horas (UNLPam, Res C.S 228/09: 18)

Estas asimetrías dan cuenta de propuestas curriculares que otorgan distinto grado de importancia a las prácticas de residencia y por lo tanto a la experiencia en los contextos reales de ejecución de la tarea docente. Seguramente hay una serie de factores que inciden en esto, desde decisiones presupuestarias, logísticas e infraestructurales

hasta pedagógicas y epistemológicas, pero lo cierto es que un rápido acceso al campo de ejercicio profesional se instala cada vez más como un requerimiento obvio al que los profesorado universitarios (entre ellos el nuestro) deberían *aggionarse*. No exclusivamente porque la formación del profesorado lo requiera sino también porque la demanda social, representada en la escuela así lo necesita. Y este es asunto que le compete especialmente a la didáctica, que en alguna medida se constituye en el eje de la formación, una disciplina en el que sus márgenes de competencia son mucho más amplios de los que tradicionalmente se le ha otorgado:

“La didáctica, antes de ser una forma instrumental de atender el problema de la enseñanza, es una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula en un momento social. Por tanto, es contradictorio que se pretenda que esta disciplina opere sin contemplar las condiciones sociales en que está inserta.” (Díaz Barriga, 1992: 14)

Es una incoherencia pedagógica -y en alguna medida también ética- el mantenimiento de una formación docente alejada de la escuela, concibiendo el espacio educativo y de desempeño profesional en abstracto, si es que se tiene en cuenta, en algo, a la didáctica. Por el contrario, si la formación se constituye en una superespecialización del conocimiento a enseñar esto se torna más verosímil y razonable.

Tanto la relación teoría- práctica como la didáctica de la disciplina, desde su transversalidad, son dos elementos formidables de integración, coherencia y homogeneidad del curriculum de formación docente. Y pueden conformarse en ejes de la planificación y desarrollo curricular. Estos dos ejes, entonces, cumplen funciones vertebradoras en un sentido vertical. Barco (1997) es quien traslada el concepto de eje al campo curricular:

“el doble movimiento que genera el eje, centra y ubica planos respecto de él, al tiempo que es delimitado por los planos que organiza. De igual modo, en un diseño curricular, los planos de las áreas disciplinares se organizan en torno a un eje, al que van delineando a su vez.” (Barco, 1997, en Ali Jafella, S y Compagnucci, E, 1999: 186)

Entonces, los demás espacios disciplinares son atravesados por los ejes. Se organizan en torno a la relación teoría- práctica y a la enseñanza del saber específico, o

sea a su didáctica, a la vez que los anclan y delimitan.

Como señalamos, la práctica y la didáctica en el profesorado, dos elementos capaces de integrar el curriculum, han sido frecuentemente colocadas al final de carrera, sustentándose en la lógica aplicacionista, es decir, concibiéndolas sobre la base de una teoría que las fundamenta y las antecede. La investigación dedicada a la educación desde paradigmas tecnocráticos ha pretendido durante mucho tiempo encontrar las regularidades y fórmulas que permitan aportar marcos teóricos de acción, describiendo los patrones que descubría en la escuela. Las investigaciones actuales han abandonado en una buena parte esta lógica investigativa, acercándose a paradigmas de corte más cualitativo, pretendiendo comprender más que explicar. Sobre la base de una pedagogía que valora los significados que los sujetos otorgan reflexivamente a sus prácticas a partir de la reconstrucción de sus experiencias vitales en el marco de sus contextos naturales de desarrollo.

En fin, una concepción crítica que concibe a la práctica no como lugar de aplicación de la teoría, una visión más bien utilitarista, sino como espacio de "reconstrucción situacional" (Diker y Teriggi, 1997) donde la dimensión reflexiva cobra suma relevancia frente a la ocasión de construir, deconstruir y reconstruir conceptos y certezas pedagógico-didácticas. Estos cambios que emergen, en parte, de los centros universitarios (al menos en el caso argentino) tienen cierta demora en influir sobre las reflexiones en torno al curriculum de formación docente que, paradójicamente, se imparte en esos mismos lugares.

Aproximar esos abordajes teóricos a esas realidades concretas de la formación docente son los *encuentros* que todavía quedan pendiente en la formación docente, al menos lo que nuestra lectura puede señalar en relación al profesorado de historia de la UNMdP.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2003). *La formación docente en debate*. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires.
- Ali Jaleffa S. y Compagnucci, E. (1999) "La formación de profesores en la universidad Argentina". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 [1]. Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- Álvarez, Z. y Porta, L. "Caminos de indagación sobre la Buena Enseñanza: Aproximación biográfico-narrativa en la Educación Superior", *Revista de Educación* N° 4. Año 3. EUDEM-CIMED: Mar del Plata, 2012.
- Álvarez, Z; Porta, L. y Sarasa, C. (2010). "La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores". *Revista de educación de la UNMDP*. EUDEM. N°1 2010. Disponible en la web (última consulta, enero de 2013) en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/12/56
- Andelique, C. (2011) "La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?" (En línea). *Clío & Asociados*, (15): 256-269.
- Angulo Rasco, J. (1998) "La autoevaluación institucional como proceso de formación del profesorado". *Revista Avaliação*. Año 3, Vol 3, Nro.2 Campinas-Brasil
- Baraldi, V. et al. (2012) *Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para la enseñanza*. Centro de publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe
- Bauman, Z. (2000) *Modernidad líquida*. FCE. Buenos Aires.
- Bazán, S. (coordinadora) (2012). *La shoah enseñada: posibles itinerarios para los docentes del nivel medio*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata- Facultad de Humanidades.
- Bazán, S. y Devoto, E. (2013) "La Didáctica no es un árbol: Didáctica General y Didácticas Específicas. Entrevista a Alicia Camilloni" En: *Revista de Educación* n°6. 2013. Disponible en la web (última consulta febrero de 2013) en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/750
- Biagini, H. (compilador) (1999). *La Universidad de La Plata y el Movimiento Estudiantil: Desde sus orígenes hasta 1930*. La Plata, Editorial de la UNLP.
- Bloch, M. (2000) *Introducción a la Historia*. FCE. Buenos Aires
- Bolívar, A. (2005) "Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas" En: *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado* n° 9. Disponible en la web (última consulta febrero 2015) <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- (2011) "¿Qué debe saber un historiador? : Reflexiones sobre los modelos curriculares y la enseñanza superior de la historia de la Argentina durante el siglo XX" (En línea). *Clío & Asociados*, (15):157-177. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5020/pr.5020.pdf

Cañueto, G y Cadaveira, G. (2012) "Razonamiento y acción pedagógica: relatos de la práctica profesional a partir de las voces de profesores en la formación de grado", ponencia en III Jornadas Regionales sobre Práctica y Residencia Docente Universidad Nacional del Sur.

----- (2012) "Relatos de las Experiencias iniciales en la enseñanza de la historia". I Jornada de Investigadores en Educación. Mar del Plata.

----- (2013) "Los profesores y su relación con los cambios curriculares en historia, en las aulas de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires", Ponencia. Universidad Nacional de Cuyo.

----- (2014) "¿Cómo aprender historia para enseñarla?" Libro de resúmenes del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior. Facultad de Humanidades y Artes. UNR, Rosario 21,22 y 23 de abril.

Camilloni, A (2007) *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.

----- (1991) "Alternativas para el Régimen Académico". En: Revista IGLU. N° 1. Octubre, 1991.

----- (2001) "Modalidades y proyectos de cambio curricular". En su: *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Facultad de medicina. OPS/OMS.

Cámpoli, O. (2004) *La formación docente en la República Argentina*. Buenos Aires, IESALC/UNESCO, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias.

Celman, S. (2013) "La dimensión ética de la docencia universitaria en tiempos de indignación y esperanza". En: Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, UNMdP N°5, primer semestre 2013. Mar del Plata.

Chaile, M. (2007). "Retos y tensiones de la formación docente en el actual proceso de transformaciones" *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 215-231, maio/ago. 2007.

Chevallard, J (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Buenos Aires

Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. México, Editorial Nueva Imagen.

Contrera Ríos, C: "Problemáticas en torno a la evaluación institucional". ANEP- Consejo de formación en educación (CFE). Consultado en www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/evaluacion_institucional.pdf

Coudannes Aguirre, M. (2007) "De la Universidad a la Escuela con humor: una propuesta de materiales alternativos para la enseñanza de la historia" En: Revista Clío & Asociados. N° 11. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fé

Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

----- (1998). *El currículum de formación del magisterio en la Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

De Alba, A. (1991) *Currículum: Mito, crisis y perspectivas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*, Libros del

Zorzal, Buenos Aires.

----- (2011) "La formación del profesor de historia en la Universidad Nacional de La Plata" (En línea). Clío & Asociados, (15): 178-195. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5021/pr.5021.pdf

Díaz, E. (2003). *El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos*, Rosario, Laborde Editor.

Díaz Barriga, A. (1992) *Didáctica: aportes para una polémica*. (2ª Edición) Rei Ediciones. Buenos Aires.

Dicroce, C. (2011) "La formación del Profesor en Historia en la Provincia de Buenos Aires 1990-2010" (En línea). Clío & Asociados, (15): 196-208. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5022/pr.5022.pdf

Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.

Dirié, C. (2002) *Mapa de la Oferta de Educación Superior en la Argentina del 2000*. Buenos Aires. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf

Donaire, R. (2012) *Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados?*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Dussel, I. (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Eudeba.

Eiros, N. y Pipkin, D. (2000) "Universidades e Institutos: conflictos subyacentes a través de los planes y programas de estudio de historia". En: Revista CLIO Asociados: La Historia Enseñada N°5, año 2000. Santa Fé, UNL.

Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires

Enríquez, E (2002). *La Institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A. Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires

Evans, R (1991): "Concepciones del maestro sobre la historia". Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales 3 y 4, 61-94. Versión original: Theory and Research in Social Education, 1989, vol. XVII, 3, 210-240.

Fenstermacher, G. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza". En: Wittrock, M. (comp.) *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós.

Fernández, L. (1993). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones de crisis*. Paidós. Buenos Aires.

----- (2000) "Los conceptos de "organizador" y "núcleo dramático" en el análisis institucional o acerca del abordaje del objeto-institución" En: AA.VV. Las propuestas de la didáctica y la psicología, Buenos Aires, UBA-AIQUE.

Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2011). "Nuevas políticas de profesionalización docente en la educación superior". Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT, 2, 89-102.

Fontana, J. (2004): "Qué historia enseñar", en *Clío y Asociados, La historia enseñada*, n° 7, UNL, Santa Fe.

Freire, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.

----- (2011) *Pedagogía de la esperanza: un recuento con la pedagogía del oprimido*.

Siglo XXI. Buenos Aires

----- (2012) *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*.

Siglo XXI. Buenos Aires

----- (2015) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Fullan, M. - Hargreaves, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Madrid, Morata.

Furlán, A. (1985). Notas y claves para una introducción en las cuestiones del currículum. México

Génova, E. (2013) "La experiencia piloto de vinculación de asignaturas del espacio curricular y asignaturas del Ciclo de Formación Docente. El caso del seminario "comprender y enseñar historia argentina reciente. Del derrocamiento de perón al que se vayan todos, 1995-2001." Ponencia. VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. UNMDP.

Giannattasio, S. y Génova, E (2014) "Desde la teoría de la enseñanza al diseño curricular de la formación docente" Ponencia. II Jornadas de investigadores en Educación. UNMDP.

Gil, G. (2010) *Universidad y utopía: Ciencias sociales y militancia en la Argentina de los 60 y 70*. EUDEM, Mar del Plata.

González Maestro, P. (1993): "Epistemología histórica y enseñanza", en la. Rev. Ayer, Ed. Asociación de Historia Contemporánea, n.º 12, Madrid.

----- (1997): "Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. La concepción de la historia enseñada", en *Clío y Asociados. La historia enseñada*, n.º 2, UNL, Santa Fe.

Gorodokin, I. (2006): "La formación docente y su relación con la epistemología". Revista Iberoamericana de Educación. N.º 36. ISSN 1681-5663. Sección "De los lectores". Edición on line. 2 En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>

----- (2006): "La formación docente y su relación con la epistemología". Revista Iberoamericana de Educación. N.º 36. Sección "De los lectores". Edición on line. 2 En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>

Hargreaves, A. (1996). *Profesores y postmodernidad*. Madrid, Morata.

Hayden, T; Arthur, J; y Hunt, M. (1997) *Learning to teach History in the Secondary School. A companion to School Experience*. Routledge. London.

Jackson, Ph. (1975) *La vida en las aulas*. Madrid, Marova.

Jáuregui Mercado, R. (2001) "Repensar la educación desde el paradigma de la complejidad. Universidad Católica de Santa María". Arequipa, Perú. Disponible en: http://www.grearequipa.gob.pe/educativo/congresos/icongresoect/papers/repensar_educacion.pdf (última consulta, enero de 2013)

Kemmis, S. (1999). "La investigación-acción y la política de reflexión". En: Angulo, J.F et alt. Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica, Madrid, Akal, pp. 95-118.

Krichesky, G. (2009). "La Universidad, protagonista de formación de docentes para el siglo XXI". En: Marquina, Mónica- Mazzola, Carlos- Soprano, German (comp) (2009).

- Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires, Prometeo.
- Litwin, E. (2006) *Configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós.
- (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires.
- Marquina, M. (2004) *Panorama de las titulaciones en el sistema de educación superior argentino: aportes para un estudio comparado*. CONEAU, Buenos Aires
- Marquina, M; Mazzola, C. y Soprano, G. (2009). *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad Argentina*. Buenos Aires, Prometeo-UNGS/UNSL.
- Morin, E. (2006) *El Metodo III. El conocimiento del conocimiento*. Ed. Cátedra. Madrid.
- Nourrisson, D. (2009). Identités, mémoires, conscience historique. Publications de l'Université de Saint-Étienne, 27-39 Objetivo de esta etapa". Enseñanza de las Ciencias Sociales2, 27-35.
- Pagès Blanch, J. (2004) "Enseñar a enseñar Historia; la formación didáctica de los futuros profesores" En: *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* / coord. por José Antonio Gómez Hernández, María Encarna Nicolás Marín. págs. 155-178.
- Pendry, A. et al. (1998). *History Teachers in the Making: Professional Learning*. Open University Press. Buckingham
- Peón, C. y Pugliese, J. (2003). *Análisis de los antecedentes, criterios y procedimientos para la evaluación institucional universitaria en la Argentina (1996-2002)*. Documento de Trabajo N° 101, Universidad de Belgrano. Disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/101_peon_pugliese.pdf
- Pinkasz, D. (1992). "Los orígenes del profesorado secundario". En: Birgin, Alejandra (Ed.). *Formación de Profesores: Impacto, pasado y presente*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Pruzzo, V. (compiladora) (2013). *Las prácticas del profesorado: mediadores didácticos para la innovación*. Córdoba, Brujas.
- Pugliese, J. (2007). Documento para el debate de una nueva ley de Educación. Informe de actividades abril-diciembre 2007, IIPE- UNESCO.
- Puiggrós, A. (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Raffo, A. (2011) "Experiencias desde el Litoral: La formación universitaria en historia frente a los vaivenes políticos e institucionales del siglo XX" (En línea). Clío & Asociados, (15): 212-232. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5023/pr.5023.pdf
- Ramallo, F. (2013) "La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias". En: Revista de Educación de la Facultad de Humanidades N°6, Segundo Semestre 2013. UNMdP, ISSN: 1853-1326. Pp-pp, 249-265. Consulta On line: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/763/791
- (2015) "Enseñanza de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles" En: Revista Entramados. Educación y Sociedad, Facultad de Humanidades de la UNMdP -Universidad La Gran Colombia. el

No. 1, Año 1 (ISSN en línea 2422-6459).

Ratto Casarini, M. (2002). "La evaluación y el currículum". En su: *Teoría y diseño curricular*. México, Trillas. Disponible online: <http://curriculouso.wikispaces.com/file/view/EVALUACION%2BCURRICULAR.pdf>

Rodrigues, P. (1999) "A avaliação curricular" en Albano, E.; Nóvoa, A. (Org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto Editora. Porto

Romero Pérez, C. (2002) "Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo". Universidad de Huelva. Disponible en http://www.uhu.es/agora/versiono1/digital/numeros/o6/o6articulos/monografico/pdf_6/clara_romero.pdf (última consulta, febrero de 2013)

Sacristán, G. (1991) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.

Santos, B. (1998) *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*. Siglo del Hombre editores y Universidad de los Andes. Bogotá.

Shulman, L. (1986). "Those who understand: knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

----- (1989) "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea" en WITTROCK, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós. Barcelona

Solari, M. H. *Historia de la Educación Argentina*. Paidós. Buenos Aires

Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. FLACSO-Manantial. Buenos Aires

Svampa, Maristella (2008). *Cambio de época*. CLACSO – Siglo XXI. Buenos Aires

Tejada, J. y Fernández-Cruz, M. (2009). "La cualificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente". En Tejada, J. y otros (eds.): *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*, 13-44. Tornapunta. Madrid

Tenti Fanfani, E. (2003). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes* *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes: representaciones y temas de la agenda política*. IIPE Buenos Aires (Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación). p. 9-10; 14-15-16. 2003

----- (2005). *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. y Tedesco, J. (2006) *Nuevos tiempos y nuevos docentes* *Nuevos tiempos y nuevos docentes. Conferencia Regional "O desempheno dos professores na América Latina e Caribe: Novas prioridades"*. BID/UNESCO/MINISTERIO DA EDUCACAO, Brasilia. p. 9-11. 2002.

Thornton, S. J. (2001). "Educating the Educators: Rethinking Subject Matter and Methods". *Theory into Practice*, vol. 40, nº 1, 72-78

Torres Santomé, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid, Morata.

Tribó Traveira, G. (2005): *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes*

documentales en la enseñanza de la historia. ICE-Horsori, Barcelona.

Trombetta, A (1998) *Alcances y Dimensiones de la Educación Superior No universitaria en la Argentina*, Tesis de maestría, Centro de Estudios de Estado y Sociedad, 1998.

Tutiaux-Guillon, N. (2003). "L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français". En: Tutiaux-Guillon (ed.). *Identités, mémoires, conscience historique*. Publications de l'Université de Saint-Etienne. Saint Etienne. pp. 27-39

Tyler, R. (1973) *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires, Troquel (1949).

Ulloa, F. (1969). *Psicología de las Instituciones*. Revista de A.P.A. Buenos Aires.

Vitarelli, M. (2010) *Educación superior y cambio: la universidad argentina entre tensiones y transformaciones*. - 1a ed. en CD-ROM - Buenos Aires: Editorial Mnemosyne, 207 págs.

----- (2010) *Economía, sociedad y educación*. San Luis, edición electrónica gratuita. (Texto completo en: www.eumed.net/libros/2010d/773/).

Wallerstein, I. (2003). "Anthropology, Sociology, and Other Dubious Disciplines". En *Current Anthropology*, 44 (4): 453-465.

Zeichner, K y Tabachnick, B. R. (1981): "Are the effects of university teacher education washed out by school experience?", *Journal of Teacher Education*, noviembre.

Zuppa, S. (2013) "La formación del profesorado: la búsqueda de la identidad del Profesor en Historia, sus voces." Ponencia, VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. UNMDP.

Zuppa, S y Génova, E. (2014) "Las nuevas experiencias en el Profesorado de Historia; las experiencias innovadoras para enseñar historia." Ponencia, XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia APEHUN. En: http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/pdf/nucleo_3/zuppa_genova.pdf

II. Fuentes y materiales consultados.

1). Archivo Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
Resoluciones de Decanato y Ordenanzas del Consejo Académico (varias).
Planes de Estudios Profesorado en Historia (1977, 1984, 1991, 1995, 2003).

2). Documentos Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación (2014), Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Informe y Evaluación de la Calidad, Relevamiento Anual, Anuario 2013, Educación Común, Nivel Superior no Universitario.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Informe y Evaluación de la Calidad. (2013) Relevamiento Anual Anuario 2013 Educación Común, Nivel Superior no Universitario.

Ministerio de Educación de la Nación (2012), Estadísticas Universitarias, Anuario 2011

Ministerio de Educación (2012), Instituto Nacional de Formación Docente, Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015; Res. CFE N° 167/12.

3). Documentos Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires

AA.VV (2010) *Marco General Para la Educación Secundaria*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.

AA.VV (2009) *Diseño Curricular para 5to Año*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.

AA.VV (2010) *Diseño Curricular para 6to Año*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.

4). Documentos elaborados por la ANFHE.

ANFHE: Estatuto; Actas de Bahía Blanca (16-11-09), Gral. Sarmiento (28-5-10), Río Cuarto, (28-6-10); acta ANFHE-CUCEN (Córdoba, 23-8-10); mail de su presidenta (28-9-10); Documento de trabajo: Autoevaluación de las carreras de profesorado.

CIN: acuerdos plenarios N°697/09, 686/09 y 684/08, Propuesta de trabajo CAA.

ANFHE-CUCEN (2011) Lineamientos básicos sobre la formación docente de profesores universitarios, San Juan, 6 y 7 de abril.

Ministerio de Educación: Res. ME 50/2010, Res. ME 2170/08, Res. CFE 024/07, Memorando SPU N° 3/09

UNRC: Acta de Consejo Directivo, Fac. Cs. Humanas de Río Cuarto (4-6-2010), pp. 2-4. .
Leyes: 24.521 (LES) y 26.206 (LEN)

XVII Reunión Plenaria de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación – ANFHE. Mar del Plata, 22 y 23 de septiembre de 2011. Disponible en: www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/septiembre_2011_mar_del_plata.pdf

Páginas web: Ministerio, ANFHE, CUCEN, UNNE, UNRC, UNLP, UNR, UNGS, UBA.

5). Universidad Nacional del Comahue

Ord CS. UNCo N° 0639/12 y modif. 1341/13

6). Universidad Nacional del Litoral.

Facultad de Humanidades y Artes. Res. C. D. 465/04

7) Universidad Nacional de La Pampa,

Facultad de Ciencias Humanas, Plan de Estudios Profesorado en Historia, 2009.

Resolución del Consejo Superior 228/09.

