

Historia y Formación Docente: Propuestas para pensar la Formación Docente Inicial¹.

*Nancy Edith Aquino*²

Resumen

En este artículo se presenta el análisis de una serie de cuestiones centrales para pensar la Formación Docente, específicamente la dirigida a alumnos de la carrera de Historia que realizan la opción por el profesorado.

El interés se focaliza en reconocer algunos elementos constitutivos de la Formación Docente Inicial que hoy se están discutiendo en el área gubernamental como parte de la política educativa tendiente al fortalecimiento de la Formación Docente sobre todo a partir de haberla declarado de interés público. Esto implica generar políticas tendientes a la construcción de acuerdos entre las distintas agencias de formación existentes a nivel nacional y jurisdiccional. En este contexto se realizaron encuentros sistemáticos y conformación de equipos de trabajo en el marco del *Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a las áreas de Lengua, Historia y Geografía*. El eje de la producción gira en torno a: ¿Qué significa pensar los contenidos de la formación inicial de los docentes en términos de lo que los futuros profesores deben comprender?

¹ Una versión de este artículo fue presentada en las II Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Historia y XI Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia (UNSa). Salta, noviembre, 2010.

² Profesora en Historia. Facultad de Filosofía y Humanidades U.N. Córdoba. nancyaquino64@gmail.com

Abstract

This article presents the analysis of key issues to teacher training, mainly those related to students in the career of History who make the option for-teaching. The focus is placed in recognizing some constituent elements of the initial formation in teacher training which are, at this moment, being discussed at governmental level in order to strengthen teacher training since it has been declared of public interest. This involves the construction of agreements among different agencies from national and provincial levels. In this context, meetings were held and working teams created as part of the project: Improving Teaching Training for High School professors in Language, History and Geography areas. The output production deals with: what is the meaning of thinking contents of teaching training initial formation on the basis of what the future professors should understand?

Palabras claves: Formación Docente-Políticas Públicas-Enseñanza para la Comprensión- Saberes disciplinares: historia

Introducción

Presentamos en este artículo³ el análisis de una serie de cuestiones centrales para pensar la Formación Docente Inicial en el área Historia, específicamente la dirigida a los alumnos de la carrera de Historia, que realizan la opción por el profesorado.

El objetivo será por una parte reconocer algunos elementos constitutivos de la Formación Docente Inicial que hoy se están discutiendo a nivel nacional⁴. El tema ingresa como relevante a partir de las reformas

³ Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación dirigido por Liliana Aguiar en el marco de SECYT (FFy H-UNC)

⁴ En el marco de la implementación de la política educativa tendiente al fortalecimiento de la Formación Docente sobre todo a partir de haberla declarado de interés público

planteadas en el sistema educativo a nivel nacional a partir de promulgación de la Ley Nacional de Educación en el año 2006. El cambio implica repensar la Formación Docente Inicial, por lo cual para este trabajo se abordan algunas de las dimensiones por las cuales un tema ingresa a la agenda de gobierno y se constituye en un objeto de política pública.

La Educación Superior se ha ido constituyendo en un campo de reflexión en la medida que ha sido interpelada por los cambios producidos en su propio nivel y en los otros niveles del sistema educativo, la formación docente como una de sus partes también lo ha sido. Por ello se focaliza la Formación Docente Inicial como objeto de la política pública. En este sentido se analiza qué implica para la Formación Docente Inicial generar políticas tendientes a la construcción de acuerdos entre las distintas agencias de formación existentes a nivel nacional y jurisdiccional. Y por ello se han conformado equipos de trabajo que fueron realizando encuentros sistemáticos de producción en el marco de un proyecto⁵.

El otro objetivo de esta producción intenta generar un espacio de diálogo con colegas que comparten el interés por la formación docente. La formación docente inicial nos interpela a los que nos encontramos en los profesorados en las distintas agencias de formación, (Instituto Superior de Formación Docente y las Universidades Nacionales), en la medida que nuestra tarea cotidiana está vinculada a Enseñar a enseñar historia

De este modo se presenta el encuadre, el proyecto, el eje que gira en torno a ¿Qué significa pensar los contenidos de la formación inicial de los docentes en términos de lo que los futuros profesores deben comprender? A continuación se explicitan los ejes desde los cuales se está proponiendo realizar la selección de los saberes que deberían estar presentes en la formación inicial de los profesores en Historia para el Nivel Medio.

⁵ *Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a las áreas de Lengua, Historia y Geografía.*

Cabe preguntarse en este marco: ¿qué se legitima en este tipo de selección de saberes relevantes?, ¿se intenta la invención de una nueva tradición?, ¿cómo se construye la legitimidad de la selección del campo recontextualizador oficial (el Estado) y del campo recontextualizador pedagógico (pedagogos, formadores de profesores, etc.) (Bernstein, 1998).

I- Formación Docente, Educación Superior y Políticas Públicas

La formación docente se encuadra en la Educación Superior en Argentina y se ha constituido en uno de los temas de la agenda de gobierno en la medida que se ha transformado en una cuestión pública.

Una política se define como pública, coincidiendo con Aguilar Villanueva, (1993), cuando atiende al interés general. Y éste se expresa en el principio de libre acceso, en la transparencia en el manejo de los recursos públicos y recaudaciones fiscales implicados en el desarrollo e implementación de las mismas. Sin embargo, para la demanda sea efectiva es necesaria su inclusión en la agenda política gubernamental y de ser posible sostenerla en el tiempo para que se transforme en uno de los elementos constitutivos de la misma.

Un tema, en términos de necesidad y/o demanda de la sociedad, logra ingresar a la agenda cuando ha alcanzado el apoyo de los grupos u organizaciones estratégicamente ubicados, es decir cuando se cuenta con la fuerza para imponer una problemática como demanda a ser atendida por el estado.

La Educación Superior se incorpora a la agenda política en la década de los ochenta a partir de múltiples y heterogéneas demandas de la ciudadanía que abarcan la ampliación, la diversificación e inclusive diferenciación de los sistemas que la conforman. Sin embargo, no necesariamente esto conlleva la implementación de políticas activas en un único sentido. Recuperando las investigaciones de Chirolue, (2005), si en los ochenta la demanda se centró en la recuperación de la autonomía y la

democratización externa, (ingreso más formal que real) e interna, (normalización), en los noventa por el contrario la formulación intentó asentarse en temáticas muy sensibles a la vida universitaria razón por la cual se generaron movimientos de resistencia, de múltiples voces. Las áreas sobre las cuáles se pretendía trabajar estaban concentradas en la promulgación de una nueva Ley Universitaria: en la racionalización de la administración universitaria, la diversificación de las fuentes de financiamiento, restricciones al ingreso de universidades públicas, la evaluación de la calidad y la expansión de del sistema universitario por medio de los sectores públicos y privados.

En razón de esto se formularon políticas públicas que han tenido un doble efecto por una parte se promovió la minimalización del estado en ciertos aspectos y por otra, a la vez, se propiciaban formas de regulación en áreas que eran tradicionalmente desreguladas fundamentalmente a partir de la década de los noventa.

Un balance muy acotado del período muestra que la búsqueda de eficiencia y eficacia se tradujo en una nueva ley de Educación Superior, (1995) y esto se visualiza en la redefinición del papel del estado en relación con la Educación Superior. Algunas investigaciones⁶ sostienen que el objetivo central de las políticas era cambiar la relación estado- universidad, en la medida que a partir de las mismas se ejerce un nuevo tipo de regulación, un control de carácter más indirecto y mediado por instituciones y programas. Estos con sus acciones darán curso a transformaciones que amplían las “capacidades del estado”, entre ellas se destacan aquellas tendientes a generar disciplinamiento y control como por ejemplo la creación de CONEAU, FOMECA y la redefinición de la Secretaría de Políticas Universitarias, (1993) y del Consejo Interuniversitario Nacional, etc.

⁶ Elaborado a partir de los análisis de CHIROLEU, A. Y IAZZETA, O. (2005). “La reforma de la Educación Superior como capítulo de la Reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes”, en SUASNÁBAR, C. (comp). (2005). *Universidad, Reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y Brasil*. Prometeo. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires.

Reseñas

Uno de los ejes sobre los cuales se asienta es la evaluación institucional, ésta da cuenta de acuerdo a los parámetros utilizados de una disminución de la calidad de las instituciones públicas y promueve por ello la ampliación de las instituciones de Educación Superior. La diversificación de las mismas y de las fuentes de financiamiento en el nivel superior da lugar a la expansión del sector privado en la Educación Superior en el sistema universitario y no universitario constituyendo circuitos de diferenciados y paralelos con reconocimiento similar en términos formales pero aun desiguales en términos reales.

Los procesos de evaluación se han incorporado naturalizando las políticas tendientes a la búsqueda de excelencia y equidad, sin avanzar profundamente en la transformación de sistema. En este sentido la ampliación de la matrícula implicó la inclusión de sectores sociales con una profunda heterogeneidad social y cultural que demandó al sector público atender sin contar con los recursos necesarios esta nueva situación, por lo que se generaron propuestas de inclusión más efectiva, a modo de ejemplo se pueden citar los proyectos de articulación escuela media-universidad. En paralelo esas mismas instituciones, universidades públicas, están sometidas a la nueva lógica de la evaluación y acreditación continua con distintos alcances y con instrumentos de diferente naturaleza.

II-La Formación Docente como objeto de las Políticas Públicas

La formación docente ha sido una continuidad en las universidades en Argentina a lo largo del siglo XX, según los datos que aportan Krichesky y Benchimol, (2005), de las 36 universidades nacionales 28 tienen profesorado; y de las 41 privadas sólo 26. La universidad ha tenido una presencia sostenida en la formación de docentes para el nivel medio y las características que adquiere la formación en ellas es singular no obstante pueden encontrarse ciertas recurrencias.

Singular en la medida que coexisten propuestas curriculares diversas, titulaciones distintas y marcos institucionales variados.

La recurrencia está en el carácter “academicista” que adquiere el trayecto de formación, éste está presente según las investigaciones de Krichesky, (2009), desde los inicios de la escuela media en Argentina, que data de los primeros colegios nacionales de 1863 cuyos primeros profesores eran profesionales sin preparación pedagógica.

Se configura de este modo una tradición que se constituye en una permanencia caracterizada por la importancia y centralidad de un saber disciplinar consolidado. Es decir, este conocimiento-objeto de transmisión- es moldeado por los expertos y transmitido por los docentes con mayor solvencia si se maneja en profundidad el mismo, los problemas -de existir- estaban en el escaso o poco dominio ya que se considera innecesario la presencia del saber pedagógico, saber es tener dominio sobre la materia que se va a enseñar ya que es ése el saber que se constituye en base para la acción de la tarea de enseñar en la escuela secundaria.

A pesar de que a lo largo del siglo XX se crearon instituciones específicas, (de formación de docentes para el nivel secundario), no universitarias en las que se reconoce y otorga un lugar al trayecto de formación pedagógica, la tradición academicista emerge como una marca y sella el proceso de formación, van por sendas paralelas tienen lógicas propias con escasa articulación.

Si bien como se ha planteado en tiempos de reforma la formación docente no estuvo al margen de los cambios, los mismos no han impactado de la misma manera en las agencias de formación, no universitarias y universitarias.

En las primeras, se incorporan trayectos de formación general, disciplinar y pedagógico-didáctico y promueven espacios de articulación entre los mismos, siendo muy heterogénea la evaluación del impacto en los procesos de formación.

Reseñas

En las instituciones universitarias de formación docente los cambios no logran transformar la tradición academicista, a pesar de las innovaciones, los profesorados resultan una oferta más que se cursa a la par de la licenciatura. En cierta medida esta permanencia hace que resulte compleja la tarea de analizar, reflexionar e investigar el lugar de los saberes necesarios en los procesos de formación de docentes para el nivel secundario. Este nivel que se constituye en el espacio de práctica de los docentes se ha transformado profundamente y requiere de nuevos agentes con un renovado proceso de formación que articule campos del saber disciplinar, pedagógico-didáctico, institucional y contextual.

Los cambios en la escuela secundaria, nivel para el que formamos docentes, obliga a repensar necesariamente los procesos de formación de profesores. Se formula dentro de una política, un proyecto específico, el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario. Éste promueve la articulación del INFOD⁷ y de la SPU⁸ en la medida que se convoca a especialistas de Instituciones Superiores de Formación Docente y de las Universidades Nacionales para trabajar de manera conjunta.

El objetivo es revalorizar y reposicionar la formación docente, tanto la inicial como la continua, en la medida que se considera constituyente para asumir los desafíos de las nuevas maneras de escolarización que implica la inclusión universal para un nivel que tradicionalmente se caracterizaba por el elitismo. De este modo la redefinición de la equidad y de la calidad en el marco del derecho a la educación y la construcción de la ciudadanía implica necesariamente la búsqueda de mayores niveles de cobertura.

La propuesta de trabajo consta de varias etapas, una de las cuáles es la elaboración de un documento que se constituya en una de las herramientas para la discusión y revisión de los diseños curriculares de la

⁷ Instituto Nacional de Formación Docente

⁸ Secretaria de Políticas Universitarias

formación. Esta etapa a su vez consta de tres fases, la primera se centra en la convocatoria⁹ y selección de coordinadores y equipos disciplinares; la segunda lo hace en la producción colaborativa de un documento de trabajo y la tercera finalmente lo hará en la ampliación de la discusión a otros agentes de la formación docente.

La conformación de los equipos se realizó a partir de una amplia convocatoria a las instituciones formadoras a nivel nacional, tanto de las universidades como de los institutos superiores de formación docente de cada jurisdicción. La postulación estuvo a cargo de cada una de las agencias formadoras a partir de perfiles elaborados por la comisión que evaluaba y seleccionaba a los especialistas. Los criterios explicitados planteaban como importante la trayectoria en instituciones de formación docente, no necesariamente en disciplinas vinculadas al trayecto pedagógico sino más bien que compartieran la experiencia de trayectos disciplinares y pedagógico- didácticos. Se trataba de formar equipos con pluralidad y diversidad de voces, recorridos y pertenencias institucionales.

El trabajo se organizó en una modalidad que combinaba encuentros presenciales y virtuales. Los primeros asumieron la forma de talleres intensivos elaborando cada equipo de área un cronograma y dispositivo de producción. Los virtuales fueron consensuados por los miembros de cada equipo de acuerdo a las posibilidades y limitaciones de cada uno de ellos.

El encuadre¹⁰ desde el cual se propone la producción tiene en cuenta ciertos temas que se ponen en cuestión en la formación inicial ¿en qué

⁹ Cabe aclarar que las convocatorias se realizan por áreas de conocimiento. En el período mayo- diciembre de 2009 fue el área de Matemática, Física, Química y Biología, cuyo documento se presentó oficialmente en mes de marzo del corriente año. La otra convocatoria focaliza en Lengua, Geografía e Historia y se realizó en diciembre 2009.

¹⁰ El encuadre se reconstruye a partir de los talleres intensivos en los encuentros presenciales del mes de diciembre, marzo y junio a cargo de la Coordinadora del Proyecto, Dra. Paula Pogré.

Reseñas

tipo de institución formarse? ¿cuál es la duración de la formación más adecuada? ¿cuáles son los contenidos de la formación más pertinentes y/o relevantes? ¿de qué modo se constituye la relación entre teoría y práctica? ¿de qué manera se abordan los problemas de la “práctica docente”? ¿cuál es la relación entre contenidos disciplinares y pedagógicos? ¿quiénes son los “nuevos estudiantes”?

Sin embargo, también supone ciertos acuerdos acerca de la formación docente. Ésta está signada por las propias experiencias que como alumno transita el futuro docente; se inicia en el ingreso a la institución formadora, continúa en el proceso de socialización profesional y se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional. Se necesita formar un docente autónomo, colaborativo en condiciones de trabajar en equipo, con dominio disciplinar y un fuerte compromiso ético y técnico con los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Se propone la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en el marco de las instituciones educativas. La superación de un modelo centrado fundamentalmente en la transmisión de conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza.

En relación a la ciencia cognitiva se procura atender a la complejidad constituyéndose en una alternativa a la simplicidad y el reduccionismo que caracterizan al aprendizaje. Así como promover al sujeto de aprendizaje como un sujeto activo y un abordaje de la inteligencia desde la multidimensionalidad más que como una cantidad medible.

Esta propuesta de formación se sustenta en la denominada Enseñanza para la Comprensión¹¹ que promueve la superación del denominado pensamiento pobre y conocimiento frágil. Comprender se define, coin-

¹¹ Esta forma de entender la enseñanza reconoce como referentes teóricos a David Perkins, (*La escuela inteligente, del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, 1992), Howard Gardner, (*Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, 1980), y Vito Perrone, (*A letter to teachers: reflections on schooling and the art of teaching*, 1991) en el marco del Proyecto Cero de Harvard.

ciendo con Perkins, como la “*habilidad de pensar y actuar con flexibilidad, a partir de lo que uno sabe*”, (2005:70). Se sostiene sobre la base del desarrollo activo, es decir la capacidad para el desenvolvimiento de un desempeño flexible. De esta manera en la noción de desempeño se recupera la dimensión sustantiva, activa, en la medida que la misma implica actividades que den cuenta de lo que se puede realizar.

Pensar la formación desde esta propuesta en las instituciones, es “*pensarlas*” como instituciones formadoras que sean capaces de crear condiciones para aprender de múltiples maneras haciendo foco en el aprendizaje. El eje está puesto en aprender. Pero, ¿qué es lo que realmente deben comprender los futuros profesores en su formación inicial? Para ello se necesita reflexionar en torno a: ¿Qué creen comprender muy bien en el área o disciplina en la que se formó? ¿Cómo construyó esa comprensión?, ¿Cómo sabe que lo comprende?

La Comprensión, como decíamos en párrafos anteriores, debe entenderse como la posibilidad de pensar, sentir y actuar flexiblemente. El aprendizaje para la comprensión se produce por medio de un compromiso reflexivo con *desempeños de comprensión* que se presentan como un desafío. Los nuevos desempeños de comprensión se producen a partir de comprensiones previas y de la nueva información ofrecida por el entorno institucional/ social. Aprender para la comprensión exige una cadena de desempeños de comprensión variados y de diferente complejidad.

Los desempeños de comprensión son aquellas actividades que requieren que los alumnos usen el conocimiento en nuevas formas y situaciones. En estas actividades los estudiantes reconfiguran, expanden y construyen a partir de los conocimientos previos y por lo tanto ayudan tanto a construir como a demostrar comprensión.

Cabe preguntarse entonces, ¿qué es lo que realmente importa que los futuros docentes comprendan del campo disciplinar?, ¿Cómo sé que están construyendo comprensión? ¿Cómo saben ellos y sabemos los docentes formadores que lo comprenden? Se necesita atender lo que los

expertos consideran relevante en cada campo, así como también analizar la historia de cada disciplina para reconocer los distintos posicionamientos y los diversos modos en los que se realiza la producción, legitimación y comunicación de conocimiento.

La naturaleza de la comprensión implica reconocer la multiplicidad de las dimensiones presentes en cada dominio. Entre ellas: la de los contenidos, que refiere a los conocimientos del área o disciplina; la del método, que da cuenta de los modos de construcción y validación del conocimiento y está regido por reglas y procedimientos rigurosos encuadrados en un paradigma o tradición; la de los propósitos, es decir, aquella que explicita las finalidades que se juegan en la comprensión, para este caso, la necesaria relación entre el hacer y la reflexión. Finalmente, la de los lenguajes o sistemas simbólicos propios de cada área y que dan a conocer lo que es ese conocimiento. La comprensión se profundiza en la medida que sostenga e intensifique la capacidad para usar el conocimiento en todas las dimensiones.

La comprensión pensada como un enmarque para la formación docente también puede ser interpelada a partir de preguntas, entre ellas pueden rescatarse por su relevancia: ¿Qué aprender para poder enseñar? A lo que se responde que aprender para enseñar, implica ir más allá del qué, se requiere transitar experiencias múltiples de apropiación del conocimiento en sus múltiples dimensiones y la construcción de la práctica profesional.

III-Una propuesta a la discusión acerca de la Formación Inicial de Profesores de Historia para Nivel Secundario

La tarea de elaboración de un documento implicó un desafío, para el equipo¹² del área historia coordinado por un especialista, en la medida

¹² Conformado por cinco especialistas, formados disciplinarmente, Profesores que actualmente se desempeñan en ISFD, (2), y en Universidades Nacionales (3) miembros

que, por una parte, era indispensable construir un grupo de trabajo colaborativo lo que necesitó un tiempo de socialización y de reconocimiento para hacer posible una producción conjunta. Por otra parte, la elaboración de una producción, que explicita marcos conceptuales indispensables en la formación disciplinar y en las experiencias que hacen posible su apropiación, requiere de la articulación de posicionamientos epistemológicos y teórico-metodológicos. Tarea ardua que necesita de voluntad y de cultura del trabajo compartida, de apertura al diálogo y a la escucha atenta sin dejar de interpelarnos de manera continua.

La finalidad de la producción es aportar a las discusiones y debates para repensar la propuesta de formación inicial de profesores en Historia en las distintas agencias de formación docente. En este sentido el equipo lo expresa del siguiente modo:

“Esta propuesta lejos de constituir un diseño curricular, fue elaborada repensando las prácticas docentes sin caer en la enumeración detallada de asignaturas y horas de clase ni la prescripción de conocimientos disciplinares, con la salvedad de los que hemos presentado a modo de ejemplo para los enfoques sugeridos. Esto obedece a que la producción aquí presentada busca acentuar lo que significa, a nuestro criterio, comprender la disciplina, para que, en cada institución formadora, los equipos docentes, los especialistas y sus alumnos se involucren en la elaboración de diseños curriculares adecuados a cada contexto particular, y orientados a la historia que debe enseñarse en la educación secundaria del siglo XXI”¹³.

bros; coordinados por otra especialista que también está en la Universidad Nacional. La autora de este artículo forma parte del equipo.

¹³ Extraído de la versión preliminar de septiembre de 2010 del Documento.

La atención y tiempo se focalizaron en la construcción de ejes para la selección¹⁴ de los saberes que deberían estar presentes en la formación inicial de los profesores en Historia para el Nivel Medio. De este modo la propuesta se organizó en torno a tres núcleos, el *conocimiento histórico*, la *temporalidad y la espacialidad* en lo histórico, y los *hombres en sociedad*, este último constituido por una multiplicidad de relaciones que configuran las dimensiones de lo social, (política, económica, cultural y social). Éstos no implican un orden de tratamiento sino que son transversales en el trayecto de la formación inicial.

En este sentido nos parece que se constituye en un aporte, porque más que centrarse en el qué se trata de focalizar en los modos de abordaje, promoviendo la reflexión y análisis de las implicancias de estos procesos cognitivos así como también de los efectos de la asunción de posicionamientos y tomas de posición en el campo disciplinar y pedagógico-didáctico. Reconociendo que éste es uno de los aportes posibles, se destaca la necesidad de incorporar a la vez las distintas voces de los especialistas en cada una de las áreas del campo histórico y que de ninguna manera se intenta sustituirlas sino generar un espacio para el diálogo entre los diversos agentes que convergen en la formación docente. Esto se visualiza en lo siguiente:

“el respeto cabal a quienes son especialistas en diversos tiempos y espacios históricos condiciona la elección de un enfoque que prioriza, antes que los contenidos de la disciplina –los cuales, pueden cambiar y, sin duda, ameritan una capacitación continua y sistemática-, una forma de abordaje de los procesos históricos que opere como plataforma para el desarrollo del pensamiento crítico, capaz de evitar la simplificación y los esquematismos basados en espacios curriculares típicos, de ejes o ideas finalistas y excluyentes. Por el contrario, planteamos que los estudiantes deben tener la posibilidad de recorrer los caminos de búsqueda más

¹⁴ La explicitación de la propuesta se realiza en base a la versión preliminar septiembre 2010.

adecuados para alcanzar conocimientos profundos, complejos y coherentes sobre la realidad histórica estudiada, lo que, confiamos, llevará a la ampliación de las tradiciones históricas conocidas y a la apertura hacia la diversidad integral de los estudios históricos, y hacia las tradiciones alternativas.”¹⁵

Los núcleos reconocen el lugar de la historia en tanto disciplina académica, el papel crítico de la misma, siempre abierta a las controversias y tienden, por tanto, a potenciar la comprensión de los procesos históricos. Estos núcleos implican problemáticas propias de la realidad histórica que deberían formar parte de los espacios temáticos definidos en los diseños curriculares u organizaciones curriculares alternativas.

La organización de cada núcleo se plantea del siguiente modo, se aproximan algunas definiciones, se presenta un esquema conceptual y conjunto de preguntas que orientan su comprensión. Y se desagregan del siguiente modo:

- metas de aprendizaje, dan cuenta de los alcances y la profundidad de la comprensión esperada;
- experiencias de aprendizaje, a modo de sugerencias, una propuesta de acciones que posibiliten lograr comprensión y a dinamizar el proceso formativo;
- -matrices de evaluación, que explicitan lo que los estudiantes deberían hacer en tanto desempeños que posibilitarían desarrollar y demostrar una comprensión cada vez más profunda, a través de tres momentos de su formación: 1) al promediar el proceso formativo, 2) al finalizar éste, 3) en el comienzo de su ejercicio profesional.

El documento explicita de manera clara que refiere a la formación disciplinar sin embargo reconoce la necesidad de considerar la articulación

¹⁵ Extraído de la versión preliminar de septiembre de 2010 del Documento.

Reseñas

con la formación didáctica y en relación a ello se expresa lo siguiente: *“Es menester aclarar que, si bien el contenido de este documento refiere a la formación disciplinar, compromete sin duda la formación didáctica”*.¹⁶

Desde lo disciplinar se sostiene que la historia en tanto conocimiento comparte con los otros campos del saber las características de ser una construcción, de ser provisional y se especifica de la siguiente manera:

“la historia es un saber en construcción, en permanente movimiento y renovación, lo que hace que no podamos abarcar todo lo que han producido y producen los historiadores, (...) provisional porque no cuenta con una sola lectura del pasado que sea universalmente aceptada. Ello se produce, no en el sentido del relativismo que cuestiona toda proposición, sino en la convicción de que construimos conocimiento histórico, que siendo provisorio, dan cuenta de los múltiples e inagotables significados de la existencia humana, (...) que tiene sus propias reglas de producción y validación del conocimiento, (...) y (que) en el quehacer de los historiadores, alude a pasos metodológicos, a la formulación de problemas, de preguntas, de hipótesis, respuestas provisionales, de categorías de análisis a partir de fuentes, de formas de explicación y de comunicación.”¹⁷

A la vez se destaca la dimensión política del conocimiento histórico para el desarrollo de las competencias sociopolíticas y se expresa de la siguiente manera *“la historia, además de ser una construcción teórica con capacidad explicativa, implica un compromiso con el cambio social.”*¹⁸

Se propone para el estudio de las sociedades a través del tiempo una mirada relacional, procesual y conflictivista, que se constituya en una forma de abordaje de lo histórico. Se sostiene de esta manera que:

¹⁶ Extraído de la versión preliminar de septiembre de 2010 del Documento

¹⁷ Extraído de la versión preliminar de septiembre de 2010 del Documento

¹⁸ Extraído de la versión preliminar de septiembre de 2010 del Documento

“las sociedades son entendidas como una trama de relaciones construidas históricamente en la que, a los fines de este análisis, podemos distinguir distintas dimensiones: la económica, la social, la política y la cultural. Considerando que cada una de ellas se integra en un proceso general, se articula mediante nexos complejos y dan cuenta de la realidad histórica como una totalidad. (...) Por otra parte, consideramos que este tipo de análisis permite reconocer tanto la capacidad creativa de los seres humanos como el condicionamiento de las estructuras sociales por ellos creadas. En este interjuego, valorizamos el nivel de la práctica y las conexiones entre estructuras, procesos y experiencias para abordar la historia de las sociedades en toda su complejidad”¹⁹

Constitutivas de esta forma de abordaje se encuentran las dimensiones referidas a lo temporo-espacial que son ejes articuladores para la comprensión de los procesos sociales. La temporalidad refiere al tiempo histórico, definido como un tiempo social. Es decir un tiempo que existe de diversas formas, en función de los diversos contextos sociales o culturales. Y por tanto se puede hablar de tiempos superpuestos ó de la multiplicidad temporal. El equipo sostiene al respecto: “*La pluralidad del tiempo se expresa en cambios, continuidades, rupturas, permanencias, ritmos, duraciones. Su complejidad obedece a la complejidad de las sociedades y a sus redes de relaciones. El análisis histórico debe dar cuenta de toda esta gama de situaciones.*”²⁰

Se considera necesaria una continua reflexión sobre la naturaleza del tiempo histórico en la medida que resulta central para visibilizar la relación pasado y presente y promover la construcción explicaciones integrales que recuperan el acontecimiento singular –como unidad mínima que nos permite captar el movimiento–, y lo sitúan en un entramado más amplio y complejo de cambios y permanencias.

¹⁹ Extraído de la versión preliminar de septiembre de 2010 del Documento

²⁰ Extraído de la versión preliminar de septiembre de 2010 del Documento

La espacial es la otra dimensión clave que se considera para el abordaje y se define como el conjunto de relaciones resultantes de la articulación entre sociedad y naturaleza. En sentido se plantea al espacio como producto social y es sostenido de la siguiente manera: “*El producto de la relación entre sociedad y naturaleza es el espacio: a la vez resultado del trabajo de las sociedades a lo largo del tiempo como escenario de la vida social. El espacio no es “telón de fondo” de la sociedad, el lugar donde los hechos sociales se inscriben. Tampoco es una cosa que existe fuera de los individuos y se impone como algo inmutable y “natural”*”.²¹

Esta manera de entender lo espacial posibilita reconocer el espacio como constituyente de lo social y por lo tanto una construcción histórica. Asumiendo las palabras de Santos, “*el espacio humano (...) se reconoce en cualquier período histórico como el resultado de la producción. El acto de producir es asimismo un acto de producir espacio*” (1990: 178). De este modo el espacio se configura como herramienta para comprender y explicar la relación sociedad-naturaleza. Es decir, de qué manera ó cómo en cada momento histórico las sociedades se apropian de los elementos de la naturaleza que satisfacen sus necesidades. Este proceso es social porque implica a los agentes sociales y a la disponibilidad de recursos en una multiplicidad de relaciones, que adquieren un carácter social, político, económico y cultural que incluyen disputas, conflictos y contradicciones plasmadas en la organización del territorio y en la construcción de paisajes diferentes. El espacio contiene, en todos los casos, una dimensión temporal que tenemos que conocer a partir de una relación dinámica que es punto de partida para toda interpretación humana.

De manera muy acotada se ha tratado de presentar una propuesta para el debate acerca de la Formación Inicial de Profesores de Historia para Nivel Secundario.

²¹ Extraído de la versión preliminar de septiembre de 2010 del Documento

A modo de cierre

En este artículo se partió del análisis de la Formación Docente como parte de la Educación Superior y de cómo se constituye en objeto de políticas públicas fundamentalmente en las últimas décadas. Se abordaron algunas de las cuestiones centrales para pensar la Formación Docente Inicial en el área Historia, específicamente la dirigida a los alumnos de la carrera de Historia, que realizan la opción por el profesorado.

Se reconocieron algunos elementos constitutivos de la Formación Docente Inicial que hoy se están discutiendo a nivel nacional, sobre todo la política tendiente a la construcción de acuerdos entre las distintas agencias de formación existentes a nivel nacional y jurisdiccional. Y se focalizó en el encuadre, Enseñanza para la comprensión, en la propuesta y en los núcleos elaborados por el equipo de trabajo del área historia.

Y desde lo presentado en los tres núcleos, el del conocimiento histórico, el de las sociedades a través del tiempo y el de la temporalidad y la espacialidad inseparables de lo social, cabe preguntarse si los mismos pueden dar sustento al eje del proyecto marco que gira en torno a ¿Qué significa pensar los contenidos de la formación inicial de los docentes en términos de lo que los futuros profesores deben comprender?

Creemos que en parte sí, en la medida que intentan desde lo disciplinar la construcción de las estructuras semánticas y sintácticas de la disciplina. Y a la vez intentan avanzar, desde el marco en el que están propuestos en una forma de abordaje del núcleo sustantivo de la formación diferente, ya que posibilita la construcción de algunas herramientas para asumir los desafíos de la tarea docente.

Y cabe preguntarse entonces: ¿qué se legitima en este tipo de selecciones? A lo que se puede responder, aun de manera provisoria, que lo que se legitima es un saber que intenta articular los saberes disciplinares con la finalidad de la enseñanza de dichos saberes en un nivel, la Educación Superior, en un tipo particular de formación, la formación do-

cente. Es decir, asumir una configuración que posibilite la estructuración del “habitus docente”. Y esto sostenido desde lo que Bourdieu, plantea en la noción de habitus: “sistemas de disposiciones durables y transponibles, estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (1980: 58).

En este sentido sería necesario generar espacios tendientes a interpelar la trayectoria escolar que posibilite visibilizar cómo esas estructuras estructuradas estructurantes, han constituido un marco de percepción, cognición y apreciación del mundo, que sin duda significan el proceso de formación en el que se encuentran insertos. Esta posibilidad sería viable si se reflexiona acerca de los alcances y las implicancias que tiene la Formación Docente Inicial de Profesores para el Nivel Medio, que insistimos requiere de ese doble juego de relación entre la formación disciplinar y la pedagógica-didáctica. Este planteo puede visualizarse en el documento cuando se explicita que: *“la reflexión sobre las prácticas constituye un factor decisivo en la definición del quehacer del docente, donde la problematización, la desnaturalización y la interpelación de las siguientes cuestiones resultan fundamentales: el porqué y el para qué de la enseñanza de la historia; la selección de contenidos; la enseñanza de la historia como una disciplina y una práctica socio-histórica; los múltiples contextos y sus interrelaciones en los que toman forma los procesos de enseñanza; las nuevas culturas juveniles y sus consumos y formas de relacionarse con el conocimiento, (...). El posicionamiento que el futuro docente construya sobre el conocimiento histórico y su enseñanza en su formación inicial influirá en la manera en que lo acercará a los estudiantes del nivel secundario, y por lo tanto condicionará la forma en que estos últimos se apropien de él.”*²²

El otro interrogante que emerge hacia la propuesta se plantea del siguiente modo: ¿en este proceso de selección de saberes relevantes se intenta la invención de una nueva tradición? Posiblemente, en la medida que se propone superar antinomias en la Formación Docente: aquellas tradiciones más academicistas, que valoran el saber disciplinar y

²² Extraído de la versión preliminar de septiembre de 2010 del Documento

aquellas que enfatizan los saberes pedagógicos- didácticos. Sin embargo queda aún un extenso camino por recorrer para la consolidación de una nueva tradición. .

En relación a la última pregunta, ¿cómo se construye la legitimidad de la selección del campo recontextualizador oficial (el Estado) y del campo recontextualizador pedagógico (pedagogos, formadores de profesores, etc) (Bernstein, 1998), por razones de tiempo y espacio no ha podido ser abordada en profundidad y queda pendiente para futuras producciones.

Sin duda, que lo presentado hasta aquí es, por un lado, una propuesta de saberes que consideramos podría estar presente en la formación inicial de los profesores en Historia para el Nivel Medio, es una entre las alternativas posibles. Y por otro lado, la ofrecemos para el debate en un espacio de diálogo con colegas que comparten el interés por la formación docente.

Bibliografía

- AGUILAR VILLANUEVA, (1993). *Problemas Públicos y agenda de gobierno*. Porrúa. México.
- BOURDIEU, P, (1990). *Sociología y Cultura*. Grijalbo. México.
- CHIROLEU, A. (2005). “La Educación Superior en la agenda de gobierno argentina en veinte años de la democracia (1983-2003)”, en SUASNÁBAR, C. (comp). (2005). *Universidad, Reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y Brasil*. Prometeo. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires.
- CHIROLEU, A. Y IAZZETA, O. (2005). “La reforma de la Educación Superior como capítulo de la Reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes”, en SUASNÁBAR, C. (comp). (2005). *Universidad, Reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y*

Reseñas

Brasil. Prometeo. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires.

DIKER, G y TERIGI, F, (2008). *La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.

KRICHESKY, G y BENCHIMOL, K. (2005). “Universidad y formación docente: la interdisciplina como modo de acceso al conocimiento pedagógico. Un estudio de caso”, en SUASNÁBAR, C. (comp). (2005). *Universidad, Reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y Brasil*. Prometeo. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires.

PERKINS, D. (2005). ¿Qué es la comprensión?, en STONE WISKE, M. (2005). *La enseñanza para la comprensión: vínculos entre la investigación y la práctica*. Paidós. Buenos Aires.

STONE WISKE, M. (2005). *La enseñanza para la comprensión: vínculos entre la investigación y la práctica*. Paidós. Buenos Aires.

Documento versión preliminar, septiembre, 2010, Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario. Área Historia. Inédito de circulación interna.