

**XXI SEMINARIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN SOBRE
FORMACION DE PROFESORES PARA EL MERCOSUR/CONO SUR**

Bahía Blanca (Argentina), 23 a 25/10/2013

**LAS TENSIONES ENTRE EL CÓDIGO DISCIPLINAR Y LA FORMACIÓN
DOCENTE DE GRADO. ANÁLISIS DE LOS PROFESORADOS EN HISTORIA DE
LA CIUDAD DE BAHÍA BLANCA.**

Santos La Rosa, Mariano

Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades

Argentina

E- mail: marianosantos78@yahoo.com.ar

Eje temático 3

1. Introducción

Anne Marie Chartier (2000) utiliza el término “haceres ordinarios” para hacer referencia a todas las acciones y tácticas que despliegan los docentes para que sus alumnos aprendan. Estos “haceres ordinarios” se encuentran condicionados por las experiencias y saberes adquiridos en el transcurso de su propia biografía escolar como estudiantes, de su formación docente de grado y de su socialización profesional. Asimismo las características de la propia disciplina escolar, en palabras de Cuesta Fernández (1997) su “código disciplinar” y las características de la cultura escolar tienen una influencia notoria en las prácticas docentes.

El objetivo de esta ponencia es analizar las características de los profesorados en Historia que se dictan en la ciudad de Bahía Blanca con el fin de reflexionar acerca de las herramientas que otorga al futuro docente para que pueda desempeñarse como un verdadero profesional crítico, capaz de poder abordar las problemáticas inherentes a la enseñanza de la Historia como disciplina escolar.

2. El impacto de la formación pedagógica en las prácticas docentes

En las últimas décadas se han realizado diagnósticos negativos con respecto a la significatividad de la formación pedagógica para impulsar cambios en las prácticas de los docentes, las cuales estarían condicionadas en cierto modo por una serie de factores entre los que se destacan los procesos de socialización profesional. Gimeno Sacristán (1992) sostiene la existencia de diversas fases de socialización profesional. La primera estaría vinculada con la

biografía escolar, con la vivencia que tuvieron como alumnos, antes de optar por ser profesores. La fase de la formación docente inicial o de grado constituiría un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno. Algunas investigaciones parecen indicar que el período de las prácticas de residencia docente contribuye de manera significativa al aprendizaje de las características del oficio docente (Rodríguez, 2002), mientras que otros consideran que el mismo no es fundamental en la constitución de la socialización profesional (Sotos Serrano y Aguilar Idáñez, 2003).

Merton (1980) utiliza el concepto de socialización anticipada para hacer referencia al “proceso por el que el individuo adopta los valores del grupo al que aspira, al que todavía no pertenece”. A través del mismo se produce la interiorización de roles, normas, valores, actitudes, conductas que caracterizan la cultura profesional en la que comienzan a integrarse. Se trata de un período en el que el futuro profesor comienza a “aprender” la cultura docente al establecer contacto con sus colegas e intercambiar experiencias.

Gimeno Sacristán (1992) señala que los estudios sobre la socialización profesional destacan con regularidad que la preparación de los futuros profesores es normalmente una tarea de “bajo impacto” en la configuración de la profesionalidad, y que sus efectos son “débiles”. Otros investigadores parecen arribar a esas mismas conclusiones (Pérez Gómez, 1997) considerando efímero el conocimiento pedagógico que se adquieren en las instituciones de formación docente, de allí la escasa relevancia que tienen para contribuir a formar un pensamiento crítico del profesorado.

A esto se suma la inercia de las instituciones educativas que llevarían a reproducir y perpetuar las estrategias pedagógicas como parte de la cultura escolar definida por Dominique Julia (2001:9) como “el conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar en la escuela, y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos, normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas”. Justamente, entre los rasgos característicos de la cultura escolar señala su continuidad y persistencia en el tiempo pese a las reformas, su institucionalización y su relativa autonomía que le permite generar productos específicos: las disciplinas escolares.

Para analizar las características de una disciplina escolar en particular constituye un paso obligado la obra del español Raimundo Cuesta Fernández (1997) quien desde una perspectiva sociohistórica y sobre la base de los aportes de la teoría crítica del curriculum elabora el concepto de “código disciplinar” para hacer referencia a una tradición social configurada

históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas que legitiman la función social atribuida a una disciplina, regulando la práctica de su enseñanza. Este concepto plantea la existencia de reglas o pautas que poseen cierta estabilidad, que se consolidan y sedimentan a lo largo del tiempo y se transmiten de una generación a otra gracias a los mecanismos de formación y socialización profesional.

El código disciplinar estaría integrado por tres dimensiones: un cuerpo de contenidos expresado en planes de estudio y libros de texto; un discurso o argumentos sobre el valor formativo y la utilidad de los mismos; y unas prácticas profesionales (textos vivos del código disciplinar) (Viñao 2006:114).

Al analizar el proceso de sociogénesis de una disciplina escolar en particular Cuesta Fernández (1997) determina que los elementos distintos del código disciplinar de la Historia escolar española son: el arcaísmo historiográfico, nacionalismo, elitismo y memorismo. Estas notas distintivas de la historia escolar pueden observarse tanto en los “textos visibles” del código (planes de estudios y manuales) como en los “textos vivos” (prácticas docentes).

Todo ello contribuye a que esta tradición fundante que caracteriza a la historia escolar sea muy resistente a los intentos de transformación por medio de reformas curriculares (la historia regulada) tanto en los Profesorados en Historia como en la historia escolar del nivel medio. En efecto, tanto las observaciones que los practicantes realizan durante su periodo de residencia como los intercambios generados con graduados en las instancias de capacitación permiten apreciar que las transformaciones curriculares realizadas en los últimos quince años no han generado un impacto significativo en la transformación de las prácticas docentes (historia enseñada) ni en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos (historia aprendida).

En definitiva, pareciera que la formación de grado no es una fase decisiva en la conformación de las prácticas profesionales, que además se encuentran condicionadas por la biografía escolar previa de los estudiantes, y por otro lado, fuertemente dominada por la socialización que se realiza en el campo laboral en que los profesores se desempeñan. Esto a su vez genera que el código disciplinar de la historia no se vea puesto en crisis por los “haceres ordinarios” de los profesores de Historia. Para entender mejor este fenómeno consideramos imprescindible analizar con detenimiento las características de los planes de estudio de los profesorados de Historia.

Lamentablemente la bibliografía que se dedica específicamente al estudio de la formación inicial de los futuros docentes de Historia no es muy abundante. En tal sentido, los trabajos de Armento (1996), Audigier (2001), Virta (2001) y Pagés (1998 y 2004) constituyen

referentes para la reflexión sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos, Francia, Finlandia y España. En Argentina, solamente podemos citar un conjunto de investigaciones publicadas en la revista *Clío & Asociados* que analizan la evolución de los planes de estudio de los profesorados de Historia en algunas de las principales universidades del país.

Pablo Buchbinder (2011) analiza las características del profesorado en Historia de la UBA desde su creación en 1906 hasta 1973. Por su parte, Nélica Eiros y Diana Pipkin (2000) comparan las características de los planes de estudios del Profesorado en Historia de la UBA con el de los profesorados de instituciones terciarias de la ciudad de Buenos Aires durante el período 1976-1995, señalando las divergencias que caracterizan a los dos subsistemas de formación existentes en la Argentina: el universitario y el superior no universitario que conviven en permanente tensión y aislamiento.

Amelia Cabral (2004) aborda el estudio del diseño curricular del profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires desde la década de 1960 hasta el 2004 y Gonzalo de Amézola (2011) el de la Universidad Nacional de La Plata, centrandose su análisis en los procesos de reforma curricular para adaptar los planes de estudio a las demandas de la Ley de Educación Superior y a los Acuerdos del Consejo Federal de Educación, planteando las resistencias y tensiones entre el incremento de una formación pedagógica generalista en desmedro de una formación disciplinar.

Por último, quisiéramos señalar el trabajo de Carlos Alberto Dicroce (2011) dedicado al abordaje del diseño curricular del profesorado de Historia elaborado por la DGCyE y que se aplica desde 1999 en los Institutos Superiores de Formación Docente de la pcia. de Buenos Aires.

A continuación realizaremos un análisis comparativo de los dos tipos de profesorados en Historia que se dictan en la localidad de Bahía Blanca, con el objetivo de visualizar las políticas de formación docente que pueden evidenciarse a través de los mismos, las lógicas que explican las características de dichos planes de estudio y su impacto en la formación de futuros profesionales críticos.

3. Análisis del diseño curricular del profesorado en Historia para ISFD

El Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Historia (Res. DGCyE 13259/99) implementado por el ISFD N°3 “Dr. Julio César Avanza”; y el Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Sur (Res. MEN 1187/02) constituyen las dos únicas carreras que forman docentes de Historia en la ciudad de Bahía Blanca. Ambos

diseños curriculares son producto de la necesidad de adecuación a los lineamientos establecidos por la Ley de Educación Superior, los CBC de la Formación Docente de Grado y los Acuerdos del Consejo Federal de Educación, entre los que se destaca el A9, A11 y A14.

Los Acuerdos A9 y A14 determinar una configuración general para todos los profesorados cuyas materias deben organizarse en torno a tres campos:

- de la formación general: destinado a la formación pedagógica generalista.
- de la formación especializada: destinado a la formación psicológica correspondiente al nivel para el que el título habilita para ejercer la docencia.
- de la formación orientada: dedicado al dominio de los conocimientos disciplinares que deberá enseñar el futuro docente

Por su parte, el acuerdo A 11 del CFCyE estipula la carga horaria correspondiente a cada uno de estos campos, determinando que las carreras de formación docente para el nivel medio deben tener una extensión mínima de 2800 horas reloj presenciales distribuidas de la siguiente manera: el campo de la Formación Orientada debe alcanzar un mínimo del 60% de las horas reloj del plan de estudios, mientras que los campos de la Formación General y de la Formación Especializada deberán alcanzar, sumados, un mínimo del 30% de la carga horaria total.

Para dar cumplimiento a esta serie de exigencias la DGCyE de la Pcia. de Buenos Aires elaboró en 1999 un diseño curricular para el profesorado de Historia que se implementaría en todos los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia. El plan de estudios está integrado por 3126 horas distribuidas en 36 asignaturas, 13 correspondientes a espacios de formación pedagógico-didáctica (1078 hs, equivalente al 34% de la carga horaria) y 23 a espacios de formación disciplinar (2048 hs, 66% de la carga horaria total de la carrera).

En este diseño curricular los 13 espacios que forman parte de los Espacios de la Fundamentación y de la Especialización por Niveles se distribuyen a lo largo de los primeros tres años, mientras que la Práctica Docente comienza desde el primero, con una aproximación al contexto institucional, en segundo se realizan observaciones en contextos áulicos y en tercer y cuarto año se realizan prácticas de residencia docente en la actual Escuela Secundaria Básica (ex Tercer Ciclo de la EGB) y en la Escuela Secundaria Superior (ex Polimodal), supervisadas por profesores de Historia. De esta manera se busca dejar de lado una lógica aplicacionista, promoviendo desde el primer año una aproximación de los alumnos al ámbito educativo.

Esteve Zaragoza (2006:26-27) al analizar las tensiones existentes en las estructuras curriculares de la formación inicial de docentes distingue dos modelos de formación: los

“modelos consecutivos” y “simultáneos”. Denomina como modelos consecutivos a aquéllos en los que primero se dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos que se van a transmitir y posteriormente se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas. Por el contrario, llama como simultáneos aquéllos en los que, al mismo tiempo, el futuro profesor estudia los contenidos científicos y recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas. Actualmente, los profesorado europeos se encuentran orientados hacia la adopción del modelo simultáneo para la formación docente y esto se explica por dos razones: porque los modelos consecutivos generan una identidad profesional falsa ya que el futuro profesor se ve primero como un académico especialista y luego como docente, a diferencia de lo que sucede en los modelos simultáneos que configurarían desde el inicio de la formación una identidad profesional como docente.

El diseño curricular elaborado para el profesorado en Historia que implementan los ISFD respondería a un modelo simultáneo de formación docente, ya que la misma comienza desde el primer año de la carrera, en forma paralela con el abordaje de materias disciplinares.

Siguiendo con el análisis de la carga horaria destinada a los distintos espacios curriculares del Campo de la Orientación advertimos que el plan de estudios está diseñado desde la lógica de los contenidos a enseñar en el nivel medio, fijados por la DGCyE en los diseños curriculares del año 1999 para el Tercer Ciclo de la EGB y para el Nivel Polimodal.

Esta tendencia a orientar la formación docente teniendo como referencia excluyente los contenidos a enseñar en el nivel medio puede observarse claramente en la gran cantidad de asignaturas destinadas a proveer a los futuros profesores de Historia de una formación básica en Ciencias Sociales. Eso se debe a que la DGCyE optó por una organización areal (Cs. Sociales) en lugar de una disciplinar en el diseño para el Tercer Ciclo de la EGB. Sin embargo, la actual reforma curricular iniciada en el 2006 revirtió esta decisión ya que en la nueva Escuela Secundaria, a partir de 2° años se produce un retorno a la organización disciplinar.

La decisión de proveer una formación o *ciclo común* en Ciencias Sociales es tan evidente que las asignaturas del primer año son las mismas para las carreras de Profesorado en Historia y Geografía de los ISFD. Lo que el diseño curricular denomina como *Formación Complementaria* en Ciencias Sociales se realiza en 12 espacios curriculares con una carga horaria total de 896 hs reloj, muy superior si la comparamos con el área de Formación Básica

en Ciencias Sociales establecida en el plan de estudios del Profesorado en Historia de la UNS, conformada por 6 asignaturas que totalizan 544 horas.

Sin embargo, a partir del 2006, la vuelta a una organización disciplinar para el dictado de contenidos en la nueva Escuela Secundaria Básica ha dejado seriamente desactualizado el plan de estudios del profesorado en Historia de los ISFD, ya que sigue destinando el 29% de su carga horaria para una formación areal que ha perdido relevancia en el nuevo diseño

La estructura curricular de los profesorados de los ISFD también se adapta a las demandas concretas del diseño curricular elaborado para el nivel superior de la educación secundaria, centrado en el abordaje de procesos históricos mundiales, americanos y argentinos contemporáneos. Y esta adaptación se advierte tanto en el profesorado de los ISFD como el de la UNS, que contemplan una carga horaria equivalenteⁱ para las asignaturas relacionadas con la Historia contemporánea.

La principal diferencia estaría dada en la carga horaria destinada al abordaje de los procesos históricos relacionados con la Historia antigua y medieval. El diseño curricular de los ISFD contempla dos espacios curriculares ("Perspectiva Espacio-Temporal Mundial e Historia Mundial I) y 224 hs. para el dictado de contenidos que el profesorado de la UNS distribuye en 5 asignaturas (Prehistoria General, Historia Antigua I y II, Historia Medieval e Historia Moderna) las cuales totalizan unas 512 horas. Esta diferencia notable se explica teniendo en cuenta que los contenidos de Historia Antigua y Medieval sólo se desarrollan en el primer año de la Escuela Secundaria, que además sigue manteniendo una organización areal ya que la asignatura sigue siendo Ciencias Sociales.

Como bien señala Puiggrós (1993:12) resulta evidente que la educación superior no universitaria está muy vinculada a las aspiraciones de conseguir de forma rápida, una capacitación para incorporarse a la vida laboral. Por lo tanto, los currículos han estado orientados a cubrir simplemente las demandas formativas que exigía la docencia en el Tercer Ciclo de la EGB y en el nivel Polimodal. Este tipo de lógica para diagramar un programa de formación docente resulta muy vulnerable a los cambios de políticas curriculares en el nivel medio.

Autoras como Braslavsky, Birgin (1992) y Davini (1995) han señalado que los planes de estudio de los ISFD muestran un isomorfismo con los contenidos que se espera enseñar en la escuela media, en lugar de un recorte disciplinario, interdisciplinario o problematizador de temáticas actualizadas en los respectivos campos de estudio. Aún más, según Davini (1995:83) no solo los planes de estudio sino también las formas organizacionalesⁱⁱ poseen una

estrecha correspondencia con las características más importantes de la escuela media y no viabilizan el desarrollo de experiencias educativas más flexibles.

El diseño curricular para el Profesorado de Historia de instituciones terciarias también ha merecido críticas por parte de especialistas y profesores que se desempeñan allí. En un seminario realizado en 2004 con docentes de diferentes distritos de la provincia, que contó con la coordinación de Raúl Fradkin, Mariana Canedo, María Elena Barral y Sergio Cercós, sus participantes plantearon una serie de falencias en el plan de estudios, considerando excesiva la incidencia de la carga horaria destinada al Espacio de la Fundamentación en detrimento de la formación disciplinar. Además, en dicha formación pedagógica ocupa un rol marginal la carga horaria destinada al abordaje de las problemáticas vinculadas con la enseñanza de la Historia ya que los profesores sostienen que: “la enseñanza de la Historia aparece desdibujada dentro de una concepción de área ambigua que se manifiesta en que los contenidos disciplinares aparecen indiferenciados respecto a los de la didáctica específica. A su vez, éstos últimos parecen resultar escasos y desdibujados” (Fradkin 2004:25).

Concluyen en que el diseño curricular debería tender a reforzar la formación específica en la disciplina que aparece desdibujada bajo el impacto de una doble presión: por un lado, del modo en que se han querido resolver las necesidades de formación pedagógica y por otro, por la incidencia de los espacios curriculares que se pensaron para asegurar una formación interdisciplinaria, lo que obstaculiza lograr una formación histórica básica dotada de la necesaria solidez y consistencia (Fradkin 2004:27)

4. Análisis del diseño curricular del profesorado en Historia de la UNS

Las universidades públicas nacionales siempre gozaron de autonomía para establecer sus propios planes de estudio. Esta situación se vio modificada sustancialmente en el marco de la reforma educativa de los noventa ya que el documento A 11 del CFCyE establece en su inciso 4.9 que “...los diseños curriculares y los proyectos educativos de las instituciones no universitarias y universitarias de formación docente se ajustarán a los contenidos básicos comunes de formación docente”. De esta forma, desde el año 1996 las universidades han perdido su tradicional autonomía para fijar las características y contenidos de sus carreras de grado.

En función de la necesidad de adecuar los planes de estudios a los cambios introducidos por la reforma educativaⁱⁱⁱ, el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (UNS) decidió iniciar en el año 1997 un proceso de reforma de los planes de estudio de sus carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia, Letras y Filosofía que databan de

1981. Este proceso culminó cinco años después con la aprobación del nuevo diseño curricular por parte del Consejo Superior Universitario de la UNS (res. CSU 172/01)^{iv} y luego, por el Ministerio de Educación de la Nación (Res. MEN 1187/02).

Esto llevó al reemplazo del plan de estudios 1981 (constituido de 27 asignaturas y 1884 horas) por el plan 2002 (conformado por 34 materias y 3200 horas). Resulta por lo tanto evidente que la respuesta institucional a los requerimientos planteados por las nuevas normativas sobre formación docente fue la de agregar contenidos y materias extendiendo los planes de estudio, respuesta habitual en las universidades. Este incremento desproporcionado de la carga horaria (un 40% más) nos hace coincidir con Terigi (1999:111) en que "...cuando un contenido o conjunto de contenidos ha estado históricamente ausente [...] lo primero que se debe pensar al hacer las reformas curriculares son las condiciones que éstas habrán de ofrecer para alentar su efectiva inclusión, puesto que de lo que se trata es de modificar tradiciones de trabajo consolidadas en vez de pensar que la solución simplemente consiste en incrementar la cantidad de contenidos a enseñar"

El plan de estudios 2002 del profesorado en Historia de la UNS también cumple con todos los requisitos establecidos en los acuerdos del Consejo Federal de Educación. Para ello se elevó la carga horaria total de la carrera a 3.200 horas reloj distribuidas en 34 materias organizadas en cinco años de duración de la carrera, entre las cuales 19 corresponden al Área de Formación Disciplinar (55% de la carga horaria total); 6 integran el Área de Formación Básica en Ciencias Sociales (17%) compuesta por materias introductorias a las distintas disciplinas sociales y 9 (28%) pertenecen al área de Formación Docente.

Los cambios más significativos que diferencian al plan de estudios 2002 respecto del diseño de 1981 están relacionados con la incorporación de cinco nuevas cátedras pedagógico-didácticas que elevaron el porcentaje de las asignaturas del área de Formación Docente; la implementación de tres nuevas asignaturas (Introducción a la Geografía, Introducción a la Antropología, Introducción a las Ciencias Políticas) para conformar el "Área de la Formación Básica en Ciencias Sociales"; el establecimiento de contenidos mínimos para todas las materias, que en general guardan relación (aunque no muy estrecha) con los que integran el capítulo de Ciencias Sociales de los CBC de la Formación Docente de Grado.

Otra diferencia apreciable se encuentra en la distribución de las cátedras relacionadas con la formación pedagógica. En el plan 1981 las 4 asignaturas pedagógico-didácticas y las prácticas de residencia se realizaban en el último año del plan de estudios. En el plan 2002 los alumnos deben cursar las asignaturas del área de la Formación Docente a partir del 2º año de la carrera. Resulta evidente que el plan anterior respondía claramente a la lógica de lo que

Esteve Zarazaga (2006) denomina como modelo consecutivo ya que la formación pedagógico-didáctica era recibida en el quinto año, luego de que el alumno terminara de cursar todas las materias disciplinares, distribuidas en los primeros cuatro años de su carrera. Esta importancia de la formación disciplinar por sobre la pedagógica ha sido característica de las carreras docentes universitarias y es un elemento que las diferencia de los profesorados de los ISFD ya que como bien señalan Diker y Terigi (1997:88) los institutos han optado por la simultaneidad de la formación en la especialidad y la formación pedagógica mientras que las universidades han elegido la secuenciación: realizan una muy fuerte preparación en la especialidad, y sólo al final quienes han decidido titularse como profesores reciben la formación específica de su futuro rol”^v.

Si bien en el plan 2002 se observa una intencionalidad en avanzar hacia un modelo de formación simultánea, esta no se logró cabalmente. La formación pedagógica se inicia en el 2º año de la carrera pero las prácticas docentes (tanto la de Nivel Medio como la del Nivel Superior) continúan ubicadas en el último año del plan de estudios^{vi}.

Otro problema a tener en cuenta radica en el carácter híbrido de este diseño curricular, ya que el Profesorado en Historia comparte con la carrera de Licenciatura en Historia casi el 75% de las materias (25 sobre un total de 34). La consecuencia directa de esta decisión es que la formación de profesores pierde muchísima especificidad, aún más si tenemos en cuenta que de las 9 asignaturas del área de la formación docente, 8 se dictan en forma conjunta para alumnos de todos los profesorados de la Universidad y sólo una (Didáctica de la Historia) es específica y aborda las problemáticas vinculadas con la enseñanza de la Historia.

5. Conclusiones

Pese a que en la Argentina la formación de profesores corresponde a un sistema binario que incluye Universidades e Institutos no universitarios, la estructura tradicional de la organización curricular de la formación docente para el nivel secundario presenta características similares, tal como señala Dussell (2001) conformada por cuatro componentes: las materias disciplinares específicas, las materias pedagógicas generales, las didácticas específicas o métodos de enseñanza y las prácticas de la enseñanza.

Las causas que llevaron a la elaboración de los diseños curriculares vigentes para los profesorados en Historia de los ISFD y de la UNS son las mismas: adecuarse a los lineamientos de la Ley de Educación Superior y a los acuerdos del Consejo Federal de Educación que regulan la formación docente de grado. Y los resultados fueron similares, el incremento de carga horaria y la incorporación de un conjunto de asignaturas, ampliándose la

carga horaria destinada a la formación “pedagógica”; incorporándose un área de formación básica en diversas ciencias sociales y destinando una carga horaria apreciable al abordaje de la historia reciente.

Ambos tipos de profesorados responden a un modelo de formación simultáneo (Esteve Zarazaga, 2006), en donde la formación disciplinar es recibida en forma paralela a la formación docente. Sin embargo, en el caso del Profesorado en Historia de la UNS observamos un modelo simultáneo incompleto o trunco, ya que si bien las asignaturas de formación docente comienzan a cursarse a partir del segundo año del plan de estudios, las prácticas docentes de Nivel Medio y de Nivel Superior permanecen en el último año del plan de estudios. Allí radica una diferencia apreciable con relación al diseño curricular del profesorado en Historia de los ISFD, que contempla no sólo el cursado de espacios curriculares de formación docente desde el primer año sino también la realización de prácticas docentes en los cuatro años de la carrera.

Otra diferencia apreciable entre ambos planes de estudio estriba, a nuestro juicio, en la lógica que permite entender los criterios de selección de contenidos, que en ambos casos son muy distintos. En el caso del profesorado en Historia de los ISFD el plan de estudios fue pensado para responder a las necesidades de formación para la docencia en el nivel medio, teniendo en cuenta exclusivamente el diseño curricular para el Tercer Ciclo de la EGB y Polimodal vigente en el año 1999, lo que devela que la intencionalidad de la DGCyE fue formar a los futuros docentes exclusivamente en aquellos saberes que luego debían enseñar en el aula. Sin embargo, este tipo de decisiones terminan siendo muy vulnerables en contextos de cambio curricular como sucedió en el Polimodal en 2004 y luego con la reforma curricular iniciada en el 2006 para toda la nueva Escuela Secundaria. En cambio, el plan de estudios del Profesorado en Historia de la UNS parece más flexible ya que sus contenidos no se encuentran determinados por el diseño curricular del nivel medio. El problema que presentan es de otra naturaleza, relacionado con la forma en que se concibe la formación de profesores de Historia a partir de planes “híbridos” que comparten el 75% de las materias con la carrera de licenciatura, lo que no garantiza una formación específica para los futuros profesores.

Por otra parte, pese a destinarse en ambos profesorados cerca del 30% de la carga horaria total a una formación pedagógica, existe cierto consenso entre profesores y alumnos en que esta resulta ser excesivamente generalista y por lo tanto, impide disponer de carga horaria necesaria para una formación pedagógica específica, que permita abordar las múltiples problemáticas asociadas con la enseñanza de la historia en el nivel medio, poder analizar el desarrollo de la Historia como disciplina escolar y las características de su código disciplinar,

las relaciones entre historiografía e historia escolar, el sentido de la enseñanza de la Historia en el contexto del siglo XXI, los obstáculos relacionados con la enseñanza de temáticas específicas, en definitiva una formación que permita poner en crisis el viejo código disciplinar de la Historia escolar.

Como bien señala Fradkin (2004:20) en su informe sobre las características de los profesorados en historia terciarios, la presencia de unidades curriculares que son reconocidas como “materias pedagógicas” desde el punto de vista de los profesores de los ISFD y en las universidades, suelen concentrar las críticas sobre su desvinculación con el contenido a enseñar y por la concentración de horas en conjunto en la formación de los profesorados, siguiendo caminos paralelos, con diálogos establecidos en forma muy limitada.

De esta forma, las políticas curriculares para la formación de profesores de Historia han dedicado un espacio muy marginal a la Didáctica de la Historia como campo de formación pedagógica que contribuya a formar docentes críticos. En tal sentido, Fradkin (2004:19) señala que son escasos los documentos curriculares que se refieren a ella en la formación docente, quedando desplazada por el resto de las “materias pedagógicas”.

Este modelo de organización de la formación pedagógica en ambos tipos de profesorados en Historia cuenta con más de una década de vigencia, lo que habilita la pregunta acerca del impacto que ha tenido en los “haceres ordinarios” de los jóvenes graduados y en la renovación de la enseñanza de la historia. Quizá los diagnósticos que señalan el escaso impacto de la formación docente de grado en la transformación de las prácticas docentes (Gimeno Sacristán: 1992; Pérez Gómez 1997), de los “textos vivos” del código disciplinar, pueda en parte explicarse por la escasa formación en didáctica específica que determinan los planes de estudios de los Profesorados en Historia.

6. Bibliografía

Amézola, Gonzalo de (2011) “La formación del profesor de historia en la Universidad Nacional de La Plata”, en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N°15, Santa Fe, UNLitoral.

Armento, B. J. (1996) “The professional development of social studies educators”, en Sikula, J. et al. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan, 485-502.

Audigier, Françoise (2001) “Investigaciones en Didáctica de la Historia, de la Geografía, de la Educación Cívica y la formación de docentes”, en Arrondo, Cristina y Bembo, Sandra (comps) *La formación docente en el Profesorado en Historia*, Rosario, Homo Sapiens.

Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra (1992) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Buchbinder, Pablo (2011) “Qué debe saber un historiador? reflexiones sobre los modelos curriculares y la enseñanza superior de la historia en la Argentina durante el siglo XX”, en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N°15, Santa Fe, UNLitoral.

Cabral, Amelia (2004) “La formación de los profesores de la carrera de Historia en la UNCPBA (1964-2000)”, en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N°8, Santa Fe, UNLitoral.

Chartier, Anne Marie (2000) “*Fazeres ordinarios da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação*”, en *Educação e Pesquisa, Faculdade de educação*, V. 26, Nro. 2, juliodiciembre, São Paulo.

Cuesta Fernández, Raimundo (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares.

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

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

Dicroce, Carlos Alberto (2011) “La formación del Profesor en Historia en la Provincia de Buenos Aires, 1990–2010”, en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N°15, Santa Fe, UNLitoral.

Dussel, Ines (2001) “La formación docente para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas”, en Braslavsky, C., Dussel, I. y Scaliter, P. (eds.) *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*, Ginebra, OEI.

Eiros, Nélide y Pipkin, Diana (2000) “Universidades e institutos: conflictos subyacentes a través de los planes y programas de estudio de historia”, en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N°5, Santa Fe, UNLitoral.

Esteve Zaragoza, J.M. (2006) “La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. La formación inicial”, en *Revista de Educación* N°340, Madrid, pp. 19–86.

Fradkin, Raúl y otros (2004) *Situación y perspectivas de la enseñanza de la Historia*, La Plata, Dirección de Educación Superior, DGCE,

Gimeno Sacristán, José (1992) “Profesionalización docente y cambio educativo”, en Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comps.) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Julia, Dominique (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”, em *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1.

Merton, R. K. (1980) *Teoría y estructura sociales*, México, Fondo de Cultura Económica.

Pagés, Joan (2004) “Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia”, en Marín, Encarna y Gómez Hernández, José A. (comps.) *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Murcia, Universidad de Murcia.

Pagés, Joan y otros (2000) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, Huelva, Publicaciones de la Universidad de Huelva

Pérez Gómez, Ángel (1997) “Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N°29, Universidad de Zaragoza.

Puigrós, Adriana (2004) *¿Qué pasó en la Educación Argentina? Desde la conquista hasta el menemismo*, Buenos Aires, Kapelusz.

Rodríguez, C. (2002) “La Socialización docente en las prácticas de enseñanza. Estudio de un caso”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* N°45.

Sotos Serrano, Marta y Aguilar Idáñez, José María (2003) “¿Cómo se hace un maestro? Socialización profesional de los aprendices de maestro”, en *X Conferencia de Sociología de la Educación*, Valencia, septiembre.

Terigi, Flavia (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.

Viñao Frao, Antonio (2006) “El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes”, en Escolano Benito, Agustín (ed.) *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*, Valencia, Tirant Lo Blanch.

Virta, A. (2001) “Student Teachers’ Conceptions of History”, en *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol 2, n° 1. <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal3/journalstart.htm>

ⁱ El prof. en Historia para los ISFD destina al abordaje de la historia contemporánea mundial, latinoamericana y argentina, 7 espacios curriculares con una carga horaria de 768 hs. El prof. en Historia de la UNS aborda esos contenidos en 8 materias pero con una carga horaria de 768 hs, exactamente la misma que en el caso del plan de estudios de los ISFD. En ambos casos constituye el 24% de la carga horaria total del plan de estudios.

ⁱⁱ Por formas organizacionales Davini (1997:83) entiende la distribución del tiempo, la organización del espacio, los sistemas de evaluación, la obligatoriedad de asistencia diaria a clase, la inscripción por ciclo lectivo y no por materias y la distribución de las clases en bloques horarios tipo mosaico.

ⁱⁱⁱ El decreto del Poder Ejecutivo Nacional N°1276/96 estableció un plazo hasta el 01/01/2001 para que los títulos emitidos por las instituciones formadoras de docentes se ajusten a dichas modificaciones, el cual luego fue

prorrogado en diversas oportunidades. Esto generó un importante debate en el Depto. de Humanidades con respecto a la necesidad de adecuar o no los planes a las exigencias del Ministerio de Educación de la Nación.

^{iv} De acuerdo con el Estatuto de la UNS, corresponde al Consejo Superior Universitario aprobar modificaciones y cambios de planes de estudio a partir de propuestas elaboradas por cada Consejo Departamental.

^v En el imaginario de la cultura institucional también se produce una distinción entre las asignaturas disciplinares y las pedagógicas, que como señalan Diker y Terigi (1997:84) es un fenómeno generalizado en las instituciones universitarias, generando una "...diferenciación interna en el cuerpo de profesores de muchas instituciones formadoras: entre los "pedagogos" o "gente de educación" y los "especialistas" o "gente de las disciplinas".

^{vi} En el profesorado de Historia de la UNS las dos cátedras donde se realizan las prácticas de residencia (Práctica Docente Integradora, correspondiente al nivel medio y Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior) se encuentran a cargo de docentes generalistas, es decir, profesionales de las Ciencias de la Educación, en lugar de estar dirigidas por profesores de Historia como sucede en los profesorados de los ISFD y en la gran mayoría de los profesorados que se dictan en las universidades nacionales.