



Espacios en blanco. Serie indagaciones
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires
Argentina

La formación pedagógica en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Universidad Nacional de La Plata en la historia reciente (1983-2014)

Garatte, Luciana

La formación pedagógica en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Universidad Nacional de La Plata en la historia reciente (1983-2014)

Espacios en blanco. Serie indagaciones, vol. 1, núm. 33, 2023

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384570804011>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-349>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

La formación pedagógica en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Universidad Nacional de La Plata en la historia reciente (1983-2014)

Pedagogical training in the Humanities and Education Faculty of La Plata in recent history (1983-2014)

Luciana Garatte

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

lgaratte@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-349>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384570804011>

Recepción: 04 Febrero 2022

Aprobación: 26 Abril 2022

RESUMEN:

El artículo estudia las características de los proyectos curriculares de formación pedagógica en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, entre los años 1983 y 2014. En ese período de tiempo, la institución atravesó transformaciones sociopolíticas que le imprimió la intervención normalizadora de 1983, las políticas educativas de los años '90 y más recientemente la incidencia de programas de mejora. El trabajo se concentra en las continuidades y rupturas que en ese amplio lapso temporal dan cuenta de los procesamiento locales de las políticas educativas y las dinámicas internas que permiten comprender mejor el alcance que fue asumiendo la formación pedagógica en las carreras de la Facultad. Con un abordaje metodológico cualitativo, la investigación busca poner en el centro la perspectiva de los actores que en cada tramo intervinieron en la definición de esos proyectos curriculares.

PALABRAS CLAVE: formación de profesores, política de la educación, proyectos de reforma, humanidades.

ABSTRACT:

The article studies the characteristics of the curricular projects of pedagogical training in the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the National University of La Plata, between the years 1983 and 2014. In that period of time, the institution underwent socio-political transformations that the intervention gave it standardization of 1983, the educational policies of the 90s and more recently the incidence of improvement programs. The work focuses on the continuities and ruptures in that long period of time that account for the local processing of educational policies and the internal dynamics that allow a better understanding of the scope that pedagogical training was assuming in the Faculty's careers. Using a qualitative methodological approach, the research seeks to focus on the perspective of the actors who intervened in the definition of these curricular projects in each section.

KEYWORDS: teacher training, educational policies, reform project, humanities.

INTRODUCCIÓN

El artículo busca comprender las características de los proyectos curriculares de formación pedagógica que se plasmaron en planes de estudios y documentos institucionales en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), entre los años 1983 y 2014¹. En ese período de tiempo, la institución atravesó transformaciones sociopolíticas que le imprimieron la intervención normalizadora de 1983, las políticas educativas de los años '90 y más recientemente la incidencia de programas de mejora. El trabajo se concentra en las continuidades y rupturas que se evidencian en ese amplio lapso temporal que dan cuenta de los procesamiento locales de las políticas educativas de cada período y las dinámicas internas que permiten comprender mejor el alcance y las características que fue asumiendo la formación pedagógica en las carreras de la Facultad.

Con un abordaje metodológico cualitativo y haciendo foco en el procesamiento local de las políticas educativas de cada período, la investigación busca poner en el centro la perspectiva de los actores que en cada tramo intervinieron en la definición de esos proyectos curriculares. Desde este enfoque micro social se

vuelve relevante conocer mejor las relaciones que es posible trazar entre las políticas de formación docente que se definen a nivel central y las representaciones mediante las cuales los actores universitarios median sus efectos y producen una versión particular y local de esas políticas, en un proceso de resignificación que incluye momentos de apropiación, resignificación y resistencia.

Para ello, procuramos desplegar un trabajo de “contextualización múltiple” (Revel, 2005), que nos permita inscribir las definiciones acerca de la formación pedagógica en la FaHCE en su ámbito de producción y uso. Para la descripción de esas representaciones diversas se analizan y ponen en relación datos procedentes del trabajo de archivo con el resultado de entrevistas en profundidad². El análisis de textos constituyó un recurso metodológico útil para el abordaje de las fuentes documentales, tales como resoluciones, expedientes y notas. En esa instancia del trabajo de investigación procuramos indagar en las perspectivas que construyeron actores localmente situados acerca de las políticas de formación docente que se iban definiendo a nivel central para las universidades y, en particular, en el ámbito de la FaHCE. Nos interesó particularmente conocer las disputas y tensiones que quedaron reflejadas en las producciones institucionales o en los documentos publicados en ese momento. Estas fuentes secundarias fueron contrastadas y trianguladas con los datos primarios elaborados a partir de entrevistas en profundidad a actores que ocuparon cargos de gestión en la estructura de gobierno de la Universidad o Facultad en el período que se analiza. Las entrevistas fueron transcritas y codificadas a fin de posibilitar interpretaciones más complejas de los sentidos relevados acerca de la formación pedagógica.

Este enfoque teórico y metodológico reconoce los aportes sustantivos de diferentes investigaciones. Entre ellas, destacamos las pesquisas llevadas a cabo por analistas del campo de la educación que reconstruyen históricamente las perspectivas, tradiciones y formaciones intelectuales de incidencia en la formación pedagógica en distintas instituciones de nuestro país y de América Latina³. A partir de estos aportes, construimos un marco referencial que nos invita a pensar en los procesos de reforma y cambio curricular en la universidad como fenómenos complejos, con una especificidad propia del ámbito institucional en el que se desarrollan. En tal sentido, las definiciones que se toman con relación al currículum de la formación docente para una variedad de profesorados en la FaHCE⁴ reconoce la presencia de diversos sujetos de determinación curricular que inciden en la definición de los cambios. En este trabajo, por razones de espacio, acotamos el análisis al plano de objetivación que llevan a cabo actores encargados de la gestión académica y el gobierno institucional⁵. El marco referencial de nuestro estudio se nutre también del aporte de las perspectivas críticas del estudio del currículum (de Alba, 1998; Goodson, 2000) que nos invitan a pensar los procesos de cambio curricular como fenómenos relacionados con factores y sujetos que participan de una dinámica de luchas, negociaciones, imposiciones, con la intención de incidir en una estructura social previa, relativamente estable, como es el proyecto académico de una institución y su expresión formal en un plan de estudios particular⁶.

El trabajo ha sido estructurado en cinco apartados. En el primero se ofrece una caracterización general de la formación inicial para profesores del nivel secundario, tanto en el ámbito latinoamericano como europeo. Se exponen algunas de las tensiones estructurantes de esa formación, entre las que se destaca la relación conflictiva entre los saberes propios de la disciplina de referencia y los conocimientos pedagógicos y didácticos. En el segundo nos situamos en el ámbito de la FaHCE de la UNLP para describir los rasgos de las políticas de formación docente, a partir de diciembre de 1983. En el tercer apartado se avanza en el análisis de las transformaciones operadas en las propuestas de formación docente durante la década de 1990. En el siguiente se caracterizan los programas de mejora orientados a las carreras humanísticas y de las ciencias sociales que se despliegan a partir del año 2009 y su incidencia en el caso objeto de estudio antes señalado. El último apartado destinado a la conclusión recoge los aspectos salientes y propone líneas para futuras indagaciones.

La formación docente inicial para profesores de nivel secundario: tendencias y tensiones

La preocupación por la formación de profesores de nivel secundario se inscribe en un contexto de profundas transformaciones del nivel plasmadas en cambios sustantivos en las normativas nacionales que regulan la obligatoriedad de ese tramo del sistema educativo. Estos cambios se han registrado tanto en países latinoamericanos como europeos y se vinculan con una modificación del perfil de la educación secundaria: de ser un modelo selectivo de preparación para la universidad su masificación trajo como consecuencia una renovación de la función social asignada a este nivel educativo. En tal sentido, se plantea el desafío de transformar una educación secundaria pensada como privilegio a otra concebida como un derecho y sustentada en principios de inclusión social. Además de lo anterior, la formación del profesorado se ha visto tensionada por otras variables tales como la modificación de las bases estructurales en las que se fundaba el conocimiento a transmitir, las características de los sujetos de aprendizaje y sus implicancias para el oficio de enseñar (Vaillant, 2019).

Estas premisas parten de un diagnóstico preocupante: a pesar de las profundas transformaciones sociales y culturales que se han dado en la segunda mitad del siglo XX y primeras décadas del siglo XXI, la formación inicial de los profesores de nivel secundario no parece haber acompañado esos cambios. Más bien, el panorama presenta una descripción de reformas acotadas y muy parciales que no han transformado los supuestos arraigados de los modelos tradicionales de formación.

Las investigaciones acerca de las características de la formación inicial para el nivel secundario en América Latina y Europa destacan la diversidad y variabilidad en aspectos tales como la localización institucional, la duración de la carrera y la estructuración curricular (Esteve, 2006; Vaillant, 2019).

De la comparación interinstitucional emerge una valoración de las universidades como ámbitos que se destacan por su fortaleza en la formación disciplinar y, en contraposición, por su debilidad en la formación pedagógica y la investigación didáctica (Terigi, 2007). Una disputa básica que se reconoce es la relación entre la formación pedagógica y didáctica y las disciplinas de la especialidad que se expresa en el peso relativo que cada componente tiene en las propuestas de formación (Bolívar, 2007).

Las investigaciones dan cuenta de la existencia de distintas formas de estructuración curricular de la formación pedagógica. Por un lado, se identifican modelos consecutivos de formación en los que, en primer término, se destina un tiempo a la formación académica en las disciplinas de referencia y posteriormente se ubica un espacio para la formación en contenidos pedagógicos, psicológicos y didácticos necesarios para enseñar la disciplina. Por otro lado, en los modelos simultáneos se enseña en forma paralela los contenidos científicos de la disciplina y la formación pedagógica necesaria para enseñarlos en las aulas (Esteve, 2006). En este último modelo la formación científica y la formación pedagógica tienen ambas un importante tratamiento. En cambio, en el modelo consecutivo, que predomina la formación científica, que relegada a un papel secundario o suprimida la formación pedagógica y la formación práctica⁷.

La forma de estructuración curricular en los modelos consecutivos obedece a una lógica deductivo aplicativa de la tradición curricular dominante en la formación inicial por la cual se enseñan primero contenidos disciplinares y pedagógicos generales para adquirir los fundamentos teóricos de las disciplinas y de la tarea de enseñar y luego, muy avanzada la formación y ya consolidados los fundamentos teóricos se plantean los primeros ensayos de enseñanza que constituyen instancias de aplicación de lo aprendido (Terigi, 2007).

En esta disputa, la posición de quienes defienden el mayor peso relativo de las disciplinas científicas de la especialidad señala que existe un saber que indiscutiblemente debe dominar un docente: el saber que va a enseñar, pues nadie puede enseñar aquello que no domina de manera acabada. Esta postura responde a una tradición academicista que defiende una pedagogía de los contenidos y desvaloriza o subvaloriza el aporte relativo de los conocimientos pedagógicos y didácticos (Ávalos, 2013). En el otro extremo, se ubica la posición de quienes subrayan que para enseñar no basta con saber una disciplina sino que es necesario manejar saberes relativos a las condiciones para la apropiación de ese saber en el contexto escolar. También distinguen al

saber disciplinar del saber a ser enseñado, que constituye una transformación del primero en un proceso de transposición didáctica en el que se fabrica un conocimiento distinto al original. Esta distinción entre saberes generales y de la especialidad se traduce en una convivencia de cooperación o de oposición entre el grupo de los pedagogos y el de los profesores de las disciplinas científicas (Diker y Terigi, 1997).

La tensión básica entre saberes disciplinares y pedagógicos en la formación inicial de docentes para el nivel secundario constituye un divorcio histórico ligado a la configuración y sistematización de la escuela secundaria a comienzos del siglo XX. En su devenir se observan modelos consecutivos y simultáneos de formación, los primeros localizados de manera preeminente en la universidad y los segundos en los institutos de formación docente. El resultado de los primeros es un docente que se autodefine más como un académico especialista que mira con desdén la tarea de escolarizar los contenidos de su especialidad. En cambio en los segundos se perfila una identidad docente que asume, desde los primeros tramos de la formación la necesidad de conocer el conocimiento científico de la especialidad y las estrategias didácticas necesarias para su transmisión. En este segundo caso se valoriza además la importancia de dominar destrezas sociales, la capacidad de organizar el trabajo en el aula, el mantenimiento de cierto orden y disciplina, entre otros (Acosta, 2015).

A partir de esta descripción de los rasgos históricos y actuales de la formación docente para el nivel secundario, en el próximo apartado nos ubicamos en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata a fin de analizar la reforma de la formación pedagógica a partir de 1983.

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA A PARTIR DE LA INTERVENCIÓN NORMALIZADORA DE 1983

La “modernización” de la formación académica constituyó uno de los ejes centrales de la política de normalización universitaria impulsada por el gobierno nacional a partir de diciembre de 1983⁸. Este lineamiento adquirió singulares matices en cada una de las universidades y unidades académicas del país en las que se implementaron reformas curriculares. Sin embargo, es posible pensar que esas circunstancias suscitaron discusiones profundas acerca del proyecto académico vigente hasta ese momento. En este apartado exploramos las expresiones que ese proceso tuvo en la FaHCE.

En el escenario de la transición democrática iniciada en nuestro país en esos años, la modernización académica, si bien se enfocaba en la organización curricular de los estudios, iba acompañada de una serie de políticas de reconfiguración de las plantas docentes y de recuperación de la institucionalidad democrática orientadas a restituir una formación académica que combinara, a la vez, el criterio de rigurosidad y actualización científica, con el de accesibilidad y democratización de los estudios superiores.

La modificación de los planes de estudios constituyó una de las líneas de trabajo que el equipo de gobierno de la FaHCE impulsó en los primeros meses de su gestión. Las disposiciones elaboradas en esta materia partían de un diagnóstico crítico del proyecto académico instaurado durante el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” (PRN). Señalaban la “modificación arbitraria” de los planes de estudio de las distintas carreras de esa Unidad Académica que había traído como consecuencias un “paupérrimo nivel académico”, no menor que la “inepcia de los gobernantes” que con un “sentido antinacional” habían dejado “profundas huellas en la organización de los estudios”⁹. Desde la visión de María Celia Agudo de Córscico, la universidad venía sufriendo un proceso de reducción en el nivel de exigencia académica y la formación de recursos acarrearba décadas de empobrecimiento; la “burricia” se había “enquistado”¹⁰.

Los fundamentos de las normas elaboradas también apelaban a los perjuicios que esa política formativa había ocasionado sobre las “justas aspiraciones de la juventud”. Por otra parte, se señalaba que la actualización de los planes de estudios constituía un requerimiento impostergable para el proceso de normalización que

debía continuar con la realización de concursos, la constitución de los claustros y la elección democrática de las autoridades universitarias.

Las pautas elaboradas y los testimonios de actores que participaron directamente de los procesos de reforma curricular nos permiten destacar que existía una voluntad explícita de “modernizar” las carreras de grado de la Facultad, según parámetros que eran presentados como “superadores” de los “modelos curriculares tradicionales”. Entre ellos se señalaba la necesidad de adecuar las carreras a una duración total de cuatro años que permitiera acortar el tiempo que se destinaba al nivel de grado, con una cantidad máxima de asignaturas -entre veintiséis y veintisiete-, la estructuración del currículum en áreas o años, la organización cuatrimestral de los cursos, la incorporación de la optatividad. Estos criterios se orientaban a dinamizar la formación básica y propender a la continuidad de los estudios en el nivel de posgrado. Se trataba de un conjunto de pautas “bastante estrictas” que, según el testimonio de Blanca Sylvia Pena, alias “Mora”, habían sido consensuadas entre los directores de cada departamento¹¹.

Hasta ese momento, las carreras de la Facultad ofrecerían los títulos de profesor o licenciado. De la revisión de los planes de estudios vigentes, surgió el problema de la existencia de distintos requisitos para cumplimentar la formación pedagógica en cada uno de los profesorados. No existía una propuesta uniforme ni en cuanto al número ni a la naturaleza de los cursos exigidos para acreditar ese tramo de la formación docente. De ese diagnóstico, surgió la demanda al Departamento de Ciencias de la Educación (DCE) para que se estableciera un criterio para diseñar la formación pedagógica de todas las carreras que expedían títulos docentes. Ese Departamento tomó como referencia los requerimientos del ministerio de educación provincial para convalidar títulos y las pautas establecidas por las normas vigentes en el sistema educativo tanto provincial como nacional. En ese momento a nivel de la jurisdicción Buenos Aires se exigía que las carreras de formación docente incluyeran un curso de formación pedagógica general, uno de psicología evolutiva uno de didáctica general. Desde la perspectiva de los actores intervinientes en el diseño curricular de la Facultad, existía un “sentimiento” de que la formación pedagógica se debía resolver con pocas materias, “cuantas menos fueran, mejor”¹².

Desde el Departamento se diseñó una estrategia para cumplir con este doble requisito: dar cuenta de las pautas y normativas vigentes a la vez que ofertar un tramo acotado en cantidad de materias de formación pedagógica que cubriera áreas básicas en la formación docente. Se propuso un “bloque”¹³ de tres asignaturas pedagógicas básicas –Teoría de la Educación, Fundamentos psicológicos de la educación y Diseño y planeamiento del currículum- y una práctica de la enseñanza del contenido específico de cada profesorado. Cada una de las asignaturas generales debía compendiar saberes correspondientes a dos campos disciplinares. En el caso de Teoría de la educación, se definieron contenidos mínimos de Pedagogía y Sociología de la Educación. El curso de Fundamentos Psicológicos de la educación incorporó saberes propios de la Psicología Educativa y de la Psicología evolutiva, con especial referencia a la etapa de la adolescencia. Por último, Diseño y Planeamiento del currículum tomó aspectos vinculados a la planificación y administración escolar. Si bien la propuesta resultó aprobada, encontró resistencia por parte de los departamentos “más tradicionales” de la Facultad quienes se opusieron deliberadamente a compartir el espacio de las prácticas de enseñanza con especialistas de Ciencias de la Educación, como había sido formulado en la versión original.¹⁴

En el próximo apartado, indagamos los cambios en la formación pedagógica en el escenario de reformas educativas de los años ‘90.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA REFORMA EDUCATIVA DE LOS AÑOS ‘90

La reforma educativa de la década de 1990 constituyó una ambiciosa transformación del sistema educativo que también afectó la formación de profesores en universidades e institutos de formación docente¹⁵. El Ministerio de Educación se propuso uniformar la heterogeneidad en las formaciones docentes universitaria

y no universitaria, fortalecer los puntos débiles de los diseños curriculares de esas carreras y, en tal sentido, estableció que para mejorar las competencias pedagógicas de los futuros docentes, debía destinarse, al menos un 30% de la carga horaria del plan de estudios a los fundamentos de la profesión docente (pedagogía, psicología educacional, didáctica general, entre otros) (de Amézola, 2011).

El Documento Serie A, n° 9 de la reforma educativa se refería específicamente a los tramos de la formación docente y establecía que los contenidos básicos comunes para la formación docente de grado abarcaran tres momentos: a) el campo de la formación general, que debía ser común a todos los profesorados de grado y estaba destinado a “conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones”; b) el campo de la formación especializada y destinado a sustentar el desempeño de la tarea docente y c) el campo de la orientación orientado a la formación en disciplinas específicas, según ciclos, áreas y sus posibles combinaciones¹⁶.

Desde la perspectiva de Gonzalo de Amézola, esta organización curricular significaba un perjuicio para la formación disciplinar que quedaba reducida frente a una formación pedagógico-didáctica que resultaba sobrevalorada. Esa valoración negativa del incremento de cursos de formación pedagógica se expresó en el caso de la FaHCE en una declaración de su Consejo Directivo y en una solicitud para que se bajara del 30 al 20% el porcentaje que ocupaban esos cursos en la formación académica en su conjunto¹⁷.

En ese contexto se reforma el bloque pedagógico y se lo reemplaza por un grupo de nuevas asignaturas que pasan a componer el área de formación pedagógica:

Fundamentos de la Educación, orientada a brindar el lenguaje de la educación, las teorías educativas, los debates contemporáneos sobre la escuela, las relaciones entre sociedad, cultura, educación, conocimiento.

Historia y Política del Sistema Educativo que incluye contenidos relativos a los aspectos normativos, jurídicos y políticos de la educación en el contexto histórico en el que se traman y con sus implicancias en el presente.

Psicología y cultura en el proceso educativo que abordaría además de los temas clásicos de la psicología evolutiva y del aprendizaje aspectos vinculados al contexto social, institucional y cultural de la educación.

En ese contexto se reforma el bloque pedagógico y se lo reemplaza por un grupo de nuevas asignaturas que pasan a componer el área de formación pedagógica.

La formación didáctico-curricular quedaba comprendida con dos cursos que cada carrera podía elegir en un menú de opciones que incluían una Didáctica General del departamento de Ciencias de la Educación y una Didáctica especial y práctica de la enseñanza específica de cada departamento. Otra alternativa era definir dos didácticas específicas y prácticas de la enseñanza dependientes de cada uno de los departamentos.

En la lectura que realizan algunos analistas, esta forma de organización curricular constituye un avance en la articulación entre las Ciencias de la Educación y las disciplinas de referencia de la formación específica. Significaba pensar el currículum desde el propio marco de la disciplina en articulación con los aportes procedentes del campo de la pedagogía y la didáctica (Bethencourt, 2013)¹⁸.

Desde la perspectiva de quienes elaboraron el proyecto curricular de formación docente, su diseño representaba un cambio de paradigma: la secuenciación de contenidos en la estructura curricular buscaba asegurar la interrelación entre los contenidos disciplinares desde la perspectiva de su resignificación en la práctica educativa (Ali Jafella, 1999)¹⁹.

En el próximo apartado, se sintetiza la incidencia de las políticas de mejora de las carreras de Humanidades que se instrumentaron a partir de 2009.

LA LLEGADA DEL PROHUM A LAS CARRERAS DE FORMACIÓN DOCENTE

El Programa de Mejoramiento de las carreras de Humanidades (PROHUM) fue un lineamiento de política educativa que el Ministerio de Educación lanzó en el año 2009. Se impulsó en el marco de un gobierno que pretendía darle continuidad a las políticas educativas que se venían implementando desde 2003 que decantaron en una nueva Ley Nacional de Educación²⁰. En el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la implementación de este Programa trajo aparejados una serie de cambios en las agendas académicas de la institución²¹. Desde la perspectiva de actores implicados en la gestión institucional en esos años, la Facultad adoptó un “cariz formativo”, una mirada atenta sobre los procesos de formación que quizás no estaba instalada hasta ese momento. La llegada del PROHUM permitió que se articularan demandas de ciertos equipos docentes con los recursos derivados de los componentes de ese programa.

En el caso de las materias de formación pedagógica de todos los profesados de la Facultad, en una reunión de los docentes de esas asignaturas se analizó la problemática de cómo construir un diálogo entre los departamentos de las carreras: las materias de formación pedagógica eran muy pocas y tenían total desconexión con los saberes disciplinares de las respectivas carreras. Esa problemática era leída por los docentes implicados como un problema de reconocimiento institucional. El panorama era desolador: los cursos tenían comisiones de trabajos prácticos de más de 200 alumnos y la insuficiente dotación de recursos humanos impedía el desarrollo de clases teóricas según bandas horarias.

En ese contexto y a partir de la ejecución de uno de los componentes del PROHUM se desplegó una política de incremento de cargos y dedicaciones que redundaron favorablemente en los cursos de formación pedagógica del Departamento de Ciencias de la Educación. Esa decisión mejoró sensiblemente la dotación de recursos humanos de la materia Fundamentos de la Educación y permitió su desdoblamiento en dos equipos, uno para el profesado de Psicología y otro para los profesados de la FaHCE.

El desarrollo de ese plan de acción respondió a un posicionamiento que adoptó la gestión departamental con relación a la gravitación de las Ciencias de la Educación en la política institucional. En palabras de una de sus protagonistas:

Este departamento fue el que inició la Facultad de Humanidades y durante muchas décadas era el que cortaba la torta política de la Facultad. Eso se fue perdiendo, con el tiempo y para mí es un protagonismo que hay que tomar. Para mí el departamento tiene que participar de otra manera en las discusiones de las facultades, creo que lo que nosotros aportamos es o era un montón cuando participamos de otras discusiones. Y para mí el pasaje de los estudiantes por esas materias es un poco una semilla de eso, son los graduados que después van a incidir, algo ahí para mí se juega²².

En el testimonio anterior se observa esta idea de que la formación pedagógica puede funcionar como una llave para abrir la participación de los actores de las Ciencias de la Educación en la agenda política institucional. Una de las razones que fundamentarían ese protagonismo es la idea de que Ciencias de la Educación se lo plantea como el espacio institucional más masivo pues incide y participa de todas las carreras de formación docente de la Facultad. En el testimonio anterior, este lineamiento de política académica de fortalecer la formación pedagógica de todos los profesados de la institución, puede leerse como un “sello” de la gestión departamental entre los años 2010 y 2014, período en el que se desarrollaron los diferentes componentes del PROHUM.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos recorrido las características de las propuestas de formación pedagógica que brinda la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación entre los años 1983 y 2014. Hemos analizado, específicamente, la incidencia de políticas educativas de reforma o mejora de la formación académica, desplegadas en ese período y el singular procesamiento que tuvieron en ese ámbito institucional.

Situamos el análisis microsocioal de este caso en el ámbito más amplio de los programas de formación para el profesorado secundario y sus rasgos característicos en nuestro país, América Latina y Europa. Describimos los modelos de estructuración curricular existentes y observamos la existencia de programas simultáneos y consecutivos de formación pedagógica. Del análisis del caso seleccionado se desprende la preeminencia de modelos consecutivos de formación que han favorecido la desarticulación entre los cursos de formación disciplinar y las materias de formación pedagógica. Al mismo tiempo, observamos que este tipo de estructuración constituye una constante en el período analizado que no se modificó sustancialmente con la implementación de diferentes políticas de modernización, reforma y mejora de las carreras de profesorado.

La desarticulación entre la formación disciplinar y pedagógica se expresa también en los conflictos que enfrentan a los docentes encargados de una y otra instancia de la formación. Identificamos esas tensiones en el caso analizado y la puja por reducir el peso relativo de la formación pedagógica en las reformas de la formación docente.

Destacamos que la mejora de la formación académica constituyó uno de los lineamientos salientes de la política de normalización institucional que se encaró a partir de la apertura democrática en diciembre de 1983. En este escenario la idea de la modernización volvió a ocupar un lugar central en las agendas académicas de las instituciones.

Más allá de los parámetros institucionales que se definieron en ese contexto, observamos que en el caso de la formación pedagógica persistió una cierta debilidad disciplinar. La reforma curricular que emprendió la gestión normalizadora no pudo quebrar esa imagen residual de la formación pedagógica que había alcanzado su mínima expresión en el período dictatorial que no logró recomponerse en el escenario de la normalización democrática. En efecto, el diseño curricular para la formación docente quedó reducido a un bloque de tres asignaturas de formación pedagógica que quedarían escindidas de los saberes disciplinares de referencia en cada carrera.

La discusión acerca del lugar que la formación pedagógica debía ocupar en el proyecto de formación académica de las carreras de formación docente de la Facultad volvió a ser objeto de discusión con la reforma educativa de los años '90. En este caso la tensión la introdujo la propia normativa ministerial que pretendía elevar la proporción de materias pedagógicas en las carreras de formación docente. Los resultados dan cuenta de una posición de resistencia en el ámbito de la FaHCE que determinó que los nuevos planes no se ajustaran a esa disposición. Aquí vemos cómo el procesamiento local de las normativas de política educativa nunca es lineal e incluye momentos de resistencia y resignificación de las pautas emanadas de la política educativa.

No obstante, en el escenario de esa reforma educativa, el diseño curricular de la formación docente se vio fortalecido pues se planteó un incremento de la cantidad de cursos que componían las propuestas de formación pedagógica en los profesorados. Esta cuestión nos muestra una discontinuidad en el devenir de la formación docente que, más allá de los cuestionamientos y resistencias logra cierta recomposición.

La tendencia de fortalecimiento de la formación pedagógica se va a profundizar a partir de 2010 con el despliegue de las políticas de mejora de las carreras de Humanidades. Analizamos de qué manera el desarrollo del PROHUM permitió reforzar y consolidar las plantas docentes de algunas asignaturas de formación pedagógica, como parte de una estrategia orientada a posicionar nuevamente en un lugar protagónico a las Ciencias de la Educación en la agenda política y académica de la institución.

El análisis de la historia reciente nos permitió observar los contrastes, las tensiones, continuidades y rupturas que sufrieron las propuestas de formación pedagógica en la FaHCE, al calor de las políticas de normalización democrática en los años '80, de reforma educativa en los años '90 y de mejora de la formación académica a partir de 2010. En cada contexto resultó pertinente indagar el procesamiento local de las políticas educativas vinculadas a la formación docente que fueron recibidas, resignificadas y también resistidas por las comunidades locales. Esos hallazgos nos muestran la relevancia de llevar adelante estudios a escala micro social para comprender los rasgos que asumen en cada circunstancia los cambios que se efectúan a las propuestas

de formación académica y el peso relativo que en cada escenario tuvieron las determinaciones procedentes de la política educativa.

En consonancia con los planteos de la literatura de referencia, la formación del profesorado viene siendo objeto de reformas desde hace por lo menos cuarenta años. No obstante, se señala que la formación inicial docente parece no haber acompañado las profundas transformaciones sociales y culturales que se han dado en la segunda mitad del siglo XX y primeras décadas del siglo XXI. Nuestros resultados confirman este diagnóstico: las variaciones registradas en el caso objeto de estudio en este artículo no han logrado revertir los supuestos arraigados que sustentan los programas de formación docente inicial para el profesorado de nivel secundario. Si bien se han incrementado el número de cursos y la dotación de recursos docentes para los equipos encargados de la enseñanza, los modelos de estructuración curricular siguen siendo consecutivos y dan lugar a un perfil de la formación asentado en los contenidos disciplinares, dejando en una posición subalterna e inferior a los saberes propios de la pedagogía y la didáctica. Esta persistencia pone en evidencia el peso de las tradiciones disciplinares y profesionales que en el devenir institucional han ido marcando las orientaciones y perfiles de los proyectos de formación docente. En tal sentido nuestros resultados confirman lo enunciado en la literatura de referencia acerca de la tensión entre los representantes de los saberes disciplinares y pedagógicos, rasgo que se vuelve característico de la formación inicial docente para el nivel secundario y que no ha sido revertido por las sucesivas reformas, tanto en países latinoamericanos como europeos.

Asimismo, pone de relieve uno de los rasgos que como vimos caracteriza a los procesos de cambio curricular como fenómenos relacionados con factores y sujetos que participan de una dinámica de luchas, negociaciones, imposiciones, con la intención de incidir desde sus intereses y orientaciones. En tal sentido reconocemos que las plasmaciones curriculares que analizamos en este artículo y la perspectiva de determinados actores participantes de esos procesos nos brinda una primera aproximación a esa dinámica compleja de orientaciones, intereses, direccionalidades y proyectos. Futuras indagaciones deberán recoger las perspectivas y enfoques de otros sujetos de determinación curricular que también participan de esa arena de disputas y tensiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. (2015). El saber del profesor en la formación de profesores en la universidad: entre problemas históricos y prácticas recientes. Ponencia presentada en las *VIII Jornadas Nacionales y 1er. Congreso Internacional sobre formación de profesores*. 29 al 31 de octubre de 2015. Facultad de Humanidades. UndMdp. Mar del Plata.
- Ali Jafella, S. (1999). Hacia la construcción de un nuevo paradigma en la formación docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. En *Actas de las 2das. Jornadas de Investigación Educativa*, en La Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev7024>
- Ávalos, B. (2013). La Formación Inicial Docente. En UNESCO-OREALC. *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe* (pp. 37-56). Santiago de Chile, Chile: CEPPE y UNESCO.
- Bethencourt, V. (2013). La formación de profesores de filosofía en perspectiva: un análisis curricular entre 1978 y 2012. *IX Jornadas de Investigación en Filosofía*, 28 al 30 de agosto de 2013, La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2886/ev.2886.pdf
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 12, 13-30.
- Chiroleu, A. (2005). La educación superior en la agenda de gobierno argentina en veinte años de democracia (1983-2003). En E. Rinesi, G. Soprano y C. Suasnábar (comps). *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil*, (pp. 39-52). Buenos Aires, Argentina: UNGS/Prometeo.

- Coria, A. (2015). *Tejer un destino. La formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1976*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- De Alba, A. (1998). *Currículum. Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- De Amézola, G. A. (2011). La formación del profesor de historia en la Universidad Nacional de La Plata. *Clío & Asociados*, (15), 178-195. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5021/pr.5021.pdf
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, Campinas, 32 (115), 339-35.
- Goodson. I. (2000). *El cambio en el currículo*. Barcelona, España: Octaedro.
- Lorenzo Vicente, J. A.; Muñoz Galiano, I. M.; Beas Miranda, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva europea. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 741-757. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/44866>.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1999). *Documentos para la concertación*. Serie A, N° 9. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002515.pdf>
- Misuraca, M. R. y Menghini, R. A. (2010). La formación de docentes en Argentina en el siglo XXI: ¿Consolidación de las tendencias de los '90? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (2), 251-266.
- Orozco Fuentes, B. (2016). Currículum y procesos de cambio educativo desde una perspectiva latinoamericana. *[Con]textos*, 5 (20), 11-22. DOI: 10.21774/ctx.v5i20.754
- Paso, M.; Elías, M. E; Barcia, M (coords.) (2014). *Perspectivas en la formación de pedagogos y profesores. Historia, teoría y políticas en la UNLP y en la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen.
- Revel, J. (2005). *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Salit, C. L. (2011). Procesos de cambio curricular en la universidad. Aportes desde una lectura en clave pedagógica. *Revista Argentina de Educación Superior*, año 3, (3), 10-25.
- Terigi, F. (coord.) (2007). *Hacia una nueva institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina*. Documento elaborado para el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), sede Buenos Aires.
- Vaillant, D. (2019). "Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina. Dilemas y desafíos". *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado.*, 23 (3), 36-52. Recuperado de: <http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2019/10/revista-Profesorado-Vaillant.pdf>

NOTAS

1 La FaHCE constituye una de las 17 unidades académicas de la UNLP, institución en la que estudian alrededor de 110 mil estudiantes de grado. La Facultad nace al calor del debate reformista en 1914 y adquiere su denominación actual en 1920. A partir de entonces se erigió a lo largo de todo el siglo XX hasta nuestros días como una institución señera en la formación de profesores, investigadores e intelectuales que se destacaron en el ámbito nacional e internacional. Ofrece 29 carreras de grado y 26 de posgrado.

2 Los docentes entrevistados brindaron su consentimiento para que sus nombres y apellidos figuren en esta publicación.

3 Entre ellas, destaco los aportes de Coria (2015); Paso, Elías y Barcia (2014); Salit (2011); Orozco (2016).

4 La formación pedagógica que se analiza en este artículo se refiere a un conjunto de carreras de profesorado, dentro de la oferta académica de grado de la FaHCE: 13 de las 15 carreras de profesorado. Las carreras que quedan excluidas del análisis son el profesorado en Ciencias de la Educación y el de Educación Física, dado que en ambas la oferta de formación pedagógica es diferente. Para un detalle de las carreras, ver <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/academica/deptos>

5 Este recorte no desconoce la relevancia de conocer también las perspectivas que construyen otros sujetos de determinación curricular, como docentes, estudiantes y graduados, que ocupan posiciones en el gobierno institucional.

6 En su devenir, intervienen lógicas disciplinares, profesionales, corporativas y relaciones sociales de diversa naturaleza que, por razones de espacio, no serán objeto de análisis en este artículo.

7 Para una revisión histórica de esos modelos y sus implicancias en el caso europeo ver Lorenzo Vicente et al (2015), para el caso latinoamericano ver Vaillant (2019).

8 En efecto, las universidades públicas tuvieron una posición preferencial en el gobierno de Raúl Alfonsín, que puede explicarse a partir de la asignación de una virtud regeneradora al restablecimiento de las instituciones democráticas, en el marco de una política que intentaba forjar reglas básicas de convivencia, como condición para superar la inestabilidad política y permitir la recuperación del estado de derecho. Para una revisión más extensa de esas políticas ver Chiroleu 2005

9 Entrevista a Celia Agudo de Córscico, el 24 de agosto de 2006. Durante los primeros años de la normalización democrática Córscico se desempeñó como Secretaria de Asuntos Académicos de la UNLP. Fue, además, la profesora titular de la asignatura Psicología de la Educación. Fue profesora Emérita de la FaHCE y guardasellos de la UNLP hasta su deceso en noviembre de 2014.

10 La expresión “burricia” se deriva del término “burro”, metáfora utilizada para significar brutalidad o falta de inteligencia.

11 Entrevista N°1 a Blanca Sylvia Pena, La Plata 28 de Agosto de 2006. Pena fue vicedecana de la FaHCE desde diciembre de 1983. En ese momento, se había incorporado a las actividades de docencia e investigación en el equipo liderado por Córscico.

12 Entrevista N° 2 a Blanca Sylvia Pena, La Plata, 4 de septiembre de 2006.

13 La concepción de que la formación pedagógica constituye un núcleo o bloque con identidad propia que se vincula con la formación disciplinar estaba ya en los orígenes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ambos bloques se relacionaban a partir del principio de “correlación” que siguiendo a Picco constituía una forma de organización de los contenidos de la enseñanza tendiente a propiciar una mayor articulación entre asignaturas diversas (Picco citada en Bethencourt, 2013, p. 4).

14 Entrevista N° 2 a Blanca Sylvia Pena, La Plata, 4 de septiembre de 2006.

15 Las políticas de formación docente de la década del ‘90 en la Argentina se inscriben en el marco de un proyecto neoliberal que significó una profunda reforma del Estado, de descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales, con puntos de coincidencia con los procesos de reforma estructural que se implementaron en casi todos los países de América Latina. Fueron formuladas por el Poder Ejecutivo y con el aval del Consejo Federal de Cultura y Educación, y apuntaron a reestructurar la formación y las instituciones formadoras de acuerdo con los cambios planteados en la Ley Federal de Educación. Para una revisión extensa de esas políticas ver Misuraca y Menghini (2010) y Feldfeber y Gluz (2011).

16 En los puntos 5.3, 5.4 y 5.5 de ese mismo documento se definieron los contenidos básicos comunes correspondientes a cada campo. En el de “formación general” se incluyen bloques vinculados a algunos “campos problemáticos”: “Sistema Educativo”, “Institución Escolar”, “Mediación Pedagógica” y “Currículum”. En la “formación especializada”, los bloques eran: “Psicología Evolutiva y del Aprendizaje”, las “Prácticas Docentes”, las “Residencias o pasantías docentes” y las denominadas “Cultura de la infancia”, “Cultura de la pubertad” o “Cultura de la adolescencia” y/o contextos socioculturales específicos. Más allá de la disciplina o el nivel debían incluirse con fines propedéuticos bloques de “Lenguas”, “Matemática”, “Ciencias Sociales”, “Ciencias Naturales” y “Tecnologías”. Además todos debían incluir bloques temáticos referidos al “Mundo Contemporáneo”. Consejo Federal de Cultura y Educación. Documento Serie A, n° 9.

17 Cabe recordar que en esos años Gonzalo de Amézola además de coordinar la reforma curricular del Plan de Estudios del Profesado de historia, era además miembro del consejo directivo encargado de la definición del plan de estudios. Estos señalamientos nos alertan acerca de la significatividad de actores que son, a su vez, analistas del período en el que están intentando incidir al tiempo que participan por las disputas que se construyen en ese tiempo presente. Y además nos advierte de la relevancia del microanálisis social para comprender el alcance de estos fenómenos tanto en la escala local como nacional. Estas temáticas continuaron siendo fuente de preocupación de Gonzalo de Amézola. Actualmente de Amézola es Profesor Titular de “Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia” (Fac. de Humanidades y Cs. De la Educación, UNLP). Dirige la Maestría en Enseñanza de la Historia (UNTREF) y la revista Clío & Asociados, La historia enseñada (UNL/UNLP). Está categorizado como investigador II en el Programa de Incentivos a la Investigación. Dirige, también, el capítulo argentino de “Los jóvenes y la Historia en el MERCOSUR” (UNLP/UEPG, Brasil). Para una revisión de sus producciones posteriores en las temáticas de este artículo ver: memoria académica <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/perfiles/0392DeAmézolaG>

18 Verónica Betencourt es profesora adjunta de Didáctica Especial y Diseño Curricular en Filosofía.

19 Sara Jimmy Ali Fafella coordinó en esos años la reforma curricular del llamado “bloque Pedagógico”. Su punto de vista interesa tanto como analista así como también como actora activa en la producción de sentidos acerca de la formación pedagógica de los profesorado de la FahCE.

20 Entre 2003 y 2014 se desarrollaron de manera sucesiva los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner. Durante el primero, se aprobó un nuevo marco normativo y se impulsaron una serie de políticas orientadas a restituir la centralidad del Estado como garante de la educación pública, entendida como bien público y derecho social. En la interpretación que proponen algunos analistas, las propuestas para la formación docente representaron un desplazamiento discursivo desde las políticas basadas en los imperativos de la profesionalización de los '90 hacia modelos de desarrollo profesional de los docentes (Feldfeber y Gluz, 2011).

21 El PROHUM constituyó una de las políticas orientadas a fortalecer la formación académica en carreras de Humanidades (Educación, Filosofía, Historia, Idiomas y Letras) y reducir la desarticulación con otros niveles del sistema educativo. Para acceder al financiamiento del PROHUM, cada universidad debía presentar un proyecto trianual que incluía, entre otras líneas de mejora, el fortalecimiento de la formación docente y de la dotación de recursos humanos en las plantas docentes de las instituciones. Para un mayor detalle del PROHUM ver <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/151707/norma.htm>

22 Entrevista a Alicia Villa, realizada en la ciudad de La Plata el día 4 de marzo de 2021. Villa fue en ese momento Directora del DCE. Ocupa además el cargo de profesora titular de la asignatura Orientación Educación y Práctica Profesional.