

Aportes para pensar la reformulación de los planes de formación de carreras de profesorado

- ❖ **GABRIELA GAMBERINI** | ggambari@soc.unicen.edu.ar
- ❖ **STELLA PASQUARIELLO** | spasquar@soc.unicen.edu.ar
- ❖ **MARIA EUGENIA GAITE** | eugeniagaite@hotmail.com

Facultad de Ciencias Sociales | Universidad Nacional del Centro

CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO Y FORMACIÓN DOCENTE: CONSIDERACIONES INICIALES

Las profundas transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas y de producción del conocimiento, propias del “cambio de época” (Svampa ,2008) han impactado sobre el sentido de la educación, los alcances y la función del sistema educativo así como sobre los modos de pensar los procesos de la formación de los profesores. Además, han modificando los procesos de enseñanza y aprendizaje, los significados sobre la calidad y los contenidos de la enseñanza y los modos de estar en las escuelas en el marco de la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario.

Durante la última década, las políticas educativas plantearon el reposicionamiento del Estado en el direccionamiento de las acciones tendientes a alcanzar una educación que incluya a los sectores vulnerables de la sociedad. Los marcos legales en materia educativa (ley nacional de educación –LEN- N° 26206/06¹⁹⁵, ley provincial de educación –LPE- N 13688/07) orientaron sus postulados centrales (al menos desde el plano discurso) a entender la educación como un bien social y publico contribuyendo a favorecer una mayor justicia

¹⁹⁵ La Ley de Educación Nacional n° 26206 sancionada en el año 2006 define en su artículo N°2 a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado. Se propone mediante ella construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la soberanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico y social de la Nación. (Art 3)

social y a superar las desigualdades y las diferentes formas de discriminación existente, en línea con los marcados procesos de fragmentación educativa.

Asimismo, se estableció que el pasaje por una experiencia formativa integral se constituye en un derecho para todos los sujetos, selló la responsabilidad del Estado para promover condiciones integrales para el acceso, la permanencia y el egreso de la escuela. De esta manera, instaló la exigencia de un nuevo modelo basado en la inclusión que permita la experiencia de que todos/as puedan estar y aprender en la escuela. La extensión de la obligatoriedad escolar determina nuevas configuraciones institucionales, sobre todo en el nivel secundario.

En este marco contextual, la preparación de los profesores es interpelada por nuevos perfiles de formación que requieren el dominio de conocimiento social fundado, de la lectura de la realidad en la que actúan, de la comprensión de la dinámica social signada no ya por la construcción de patrones ordenadores (como el ascenso social, valores compartidos, la inclusión al mundo del trabajo, el respeto por símbolos comunes) propios de la modernidad sino por una diversidad de intereses y de actuaciones específicas que imprimen diferentes formatos y experiencias educativas.

Ubicados en esta perspectiva de la formación docente asumimos la necesidad de revisión de las propuestas de carreras docentes de nuestra facultad. La tarea se sustenta en las tendencias actuales de la formación docente; las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas – la comunicación y la antropología-que son objeto de enseñanza en el nivel secundario y superior y de aquellas que explican el proceso educativo; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes ante los nuevos requerimientos y problemas que los profesoresenfrentan como resultado de los múltiples cambios del contexto.

Para ello, partimos de un conjunto de interrogantes sobre los componentes sustantivos del procesomismo de la formación docente, sus propuestas curriculares, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y las articulaciones orientadas a la configuración de profesores/enseñantes de una disciplina en particular. Nos preguntamos, entre otros:

¿Qué y cómo enseñar durante la formación inicial?, ¿Qué núcleos de conocimientos son estructurantes de la práctica profesional?, ¿Qué aportan y cómo se favorece la articulación entre

la formación disciplinar y la formación pedagógica/didáctica?, ¿Qué definiciones metodológicas debieran priorizarse?

Sabemos que la tarea de pensar un proyecto político y académico de formación de profesores, demanda tanto el análisis de los saberes y de las disciplinas que conforman los planes de estudios vigentes como de las relaciones y valoraciones que de ellos puedan establecerse. Claramente, este proceso requiere atender a las características del contexto, las intenciones y el lugar que, en la formación ocupan los saberes disciplinares y la formación centrada en la práctica así como la vinculación directa con los ámbitos de desempeño profesional futuro.

Desde esta lógica, se entiende que el plan de estudios es el resultado de un conjunto de decisiones epistemológicas, pedagógicas y políticas, no exentas de tensiones y negociaciones entre diferentes actores institucionales. Supone, además, una revisión histórica que recupere el contexto de creación de la/s carrera/s así como de las condiciones en las que se implementan.

A los fines de esta presentación, si bien se considera que los procesos de revisión curricular incluye a ambos profesorado que se dictan en la Facso, se focalizan las reflexiones en torno al trayecto formativo del profesorado de Antropología, fundamentalmente durante la etapa denominada de prácticas pre-profesionales o de residencia docente.

Las carreras docentes en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO). Surgimiento y desarrollo de los planes de estudio

Los profesorado comenzaron a formar parte de la oferta académica de la FACSO, a partir del año 1996. Hasta ese momento se privilegiaba la formación de licenciados en Antropología social ó arqueología y en Comunicación social. Recién a finales de los años 90, en pleno auge de las políticas neoliberales y de reformas estructurales¹⁹⁶ y en plena vigencia de la Ley federal de Educación N24195/93 la formación docente se abre para un conjunto de disciplinas que tradicionalmente no ofrecían carreras de profesorado. En este contexto, la FACSO, amplía su

¹⁹⁶A mediados de la década de los 90, Argentina, implementa una serie de cambios tanto en la estructura del sistema educativo como de los diseños curriculares que se denominó Reforma Educativa

oferta académica, creando las primeras carreras docentes: el profesorado de Comunicación Social (1996) y unos años más tarde, el Profesorado de Antropología (2000)¹⁹⁷

La conformación de ambas carreras – surgidas a partir de las demandas y el reclamo de inserción laboral de los graduados de las licenciaturas- impulso la constitución de un equipo de trabajo que compartió algunos supuestos básicos, tales como una concepción de educación entendida como práctica social eminentemente política y con un fuerte potencial social transformativo. Se gestó un diseño curricular que considera la formación contextual y disciplinar de las licenciaturas y un bloque de asignaturas correspondientes a la formación pedagógica que se cursa en diferentes momentos del recorrido formativo.

En el caso del profesorado de Comunicación Social, lo cursan generalmente al finalizar la formación de la licenciatura (o cuando acreditan un alto porcentaje de avance en la carrera de licenciatura). En el caso del Profesorado de Antropología las materias pedagógicas se presentan desde el primer año de cursada. Se reconocen algunas asignaturas compartidas entre ambos profesorados, tales como Introducción a las Problemáticas Educativas, Didáctica General, Política Educativa, Psicología Evolutiva y del Aprendizaje, Didáctica Especial y Practica de la Enseñanza) y otras propias del Profesorado de Antropología tales como Introducción a la Ciencia Política, Psicosociología de los grupos, ...

De este modo, la propuesta formativa se va implementando de manera paulatina atendiendo a una particularidad: la enseñanza de la disciplina – tanto la antropología como la comunicación social- se centra en las cuestiones epistemológicas y metodológicas propias del campo de conocimiento, pero con escasa referencia a lastemáticas educativas. Es decir, solo en las asignaturas pedagógicas se plantea y considera el perfil profesional específico: *la formación del profesorado*.

Así, la etapa del desarrollo curricular comenzó a evidenciar una serie de dificultades que obligaron a la toma de decisiones y de reajustes en los procesos de enseñanza y en los itinerarios curriculares (Caruso, Gamberini y Pasquariello, 2009) y (Gamberini y Pasquariello, 2014). Algunas de las problemáticas identificadas se relacionan con los siguientes aspectos:

- el lugar devaluado de la práctica educativa desde una perspectiva reflexiva y crítica (predominio de lecturas descriptivas de las culturas escolares institucionales y

197

grupales con poco margen de problematización y de diversidad de propuestas educativas),

- la residencia como ámbito exclusivo de acercamiento al campo profesional y la circunscripción de las prácticas pedagógicas al ámbito exclusivo del aula (Gamberini y Pasquariello, op cit).
- los conocimientos científicos propios de los contenidos académicos desarrollados en las diferentes asignaturas desprovistos de significación para responder a la cotidianidad de los espacios escolares en el que se insertaban los estudiantes.

Una primera aproximación al estado de situación permite afirmar que los supuestos teóricos referenciales basados en la articulación de la docencia y la investigación (desde la perspectiva de formación de investigadores de su propia práctica a partir de la concepción de profesional transformativo de las pedagogías críticas) se configuraban sólo en los discursos y no en las situaciones de práctica de los estudiantes.

En el caso de la *formación docente en antropología* las dificultades observadas suponen un grado de relevancia plausible de análisis y problematización, ya que es esperable que la formación socio- antropológica y -fundamentalmente la perspectiva etnográfica- le brinde herramientas analíticas para leer la cultura escolar y el “saber docente”¹, a través de la realización de entrevistas abiertas, análisis de historias de vida y observaciones reconstruyan y problematicen la construcción de sentidos y significados que circulan en la institución en la que desarrollarán sus prácticas. *Documentar lo no-documentado*, es decir aquello que a la institución le resulta familiar, “(...) lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente (...)” (Elsie Rockwell: 2009; 21) debería constituir una marca distintiva en la formación docente.

Asimismo, los modos de construcción de la otredad (entendida como uno de los aportes centrales de la Antropología en clave de enseñanza)¹⁹⁸, supone que desde la formación se aborden los modos de relación y de constitución de vínculos educativos que inciden en los procesos de subjetivación/ escolarización. Es a partir de esta micro-etnografía que se pueden reconstruir las tramas simbólicas que se tejen entre los actores institucionales,

¹⁹⁸ “(...) En el campo específicamente didáctico, nuestra disciplina promueve la construcción de una actitud investigativa, que se sustenta en una concepción de hombre como sujeto cultural, recuperando la significación de las prácticas, valores, y representaciones de distintas comunidades como abordaje para el conocimiento de la relación “nosotros-otros”. Dentro de esta perspectiva, contextualizada histórica y socioculturalmente, debemos abandonar las definiciones esencialistas de “la cultura”, para sumergirnos en el complejo ámbito de la reproducción de significados y representaciones en el seno de distintas culturas, inmersas en determinadas estructuras materiales (...)” (Sinisi, etal. S/F: pág. 2. EN: <http://www.equiponaya.com.ar/educacion/htm/articulos/sinisi.htm>)

interpretando y complejizando los modos específicos de hablar, de escuchar y de interpretar la construcción de identidades que se conforman en ese contexto institucional.

Se trata de comprender los modos singulares de enseñar y de aprender en el marco de instituciones educativas, atravesadas por una multiplicidad de variables, tales como las características de los grupos de estudiantes - heterogéneos y diversos-, la especificidad del campo de conocimiento y su adecuación en contenidos a ser enseñados, definiciones curriculares específicas, normas y reglas institucionales, relaciones pedagógicas singulares, trayectorias personales y profesionales.

No obstante, la producción de conocimientos producida durante la permanencia en el contexto de la escuela/aula da cuenta de cierta desarticulación teórico-práctica o bien de una escasa lectura de esa cultura institucional/ grupal – de ese entramado complejo- para desarrollar prácticas educativas fundamentadas y reflexionadas.

Cabe mencionar que estos aspectos (entre otros) se tornan muy problemáticos e impulsan el proceso de reformulación de los planes de estudios de la formación docente, desde un doble abordaje que implica, por un lado, la atención a la formación teórico-práctico de la disciplina a enseñar y por otro lado, su articulación con los desarrollos, planteos, discusiones y problemáticas propias de la educación, la docencia y la enseñanza en el contexto socioeducativo actual.

HACIA LA REFORMULACIÓN CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Las dificultades curriculares plantearon la necesidad de profundizar en el estudio del/los conocimiento/s involucrado/s en la formación de los futuro docente, en el contexto de la educación universitaria y en el área de las Ciencias Sociales, así como de posibilitar espacios de reflexión y de cambios sobre las prácticas institucionales que dieran nuevos significados y sentidos a dicha formación. Al respecto, la necesidad de pensar una formación centrada en el conocimiento didáctico del contenido, (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005) constituye un eje de la enseñanza que requiere procesos intencionados donde que articulen la lógica disciplinar y la lógica didáctica propia para desarrollar capacidades específicas que permitan a los futuros profesores poder pensar en procesos de enseñanza altamente significativos para los sujetos de aprendizaje.

En este sentido, se plantea la importancia de reformular los planes actuales de la formación docente desde una perspectiva que brinde mayor flexibilidad e integración en el abordaje de las demandas educativas recuperando los aportes de las Ciencias Sociales en sentido amplio y de la Antropología y de la Comunicación Social, en particular.

Además, se consideran los marcos regulatorios propios la formación docente universitaria como carreras de interés público (art 43 de la Ley de Educación Superior 24521/95), los procesos de acreditación y la definición de parámetros comunes de formación (acordados en el seno de las diferentes asociaciones y/o redes profesionales).

Cabe aquí mencionar algunas tensiones que se dirimen entre ciertos parámetros comunes (definición de estándares y/o criterios generales)¹⁹⁹ y las peculiaridades de cada profesorado en el marco de unidades académicas particulares, tales como:

- 1- la organización disciplinar o la integración de talleres o espacios curriculares
- 2- la duración anual o cuatrimestral de las asignaturas
- 3 - la organización curricular por campos de formación
- 4- la relación en la teoría y la practica

La profundidad de la formación disciplinar y didáctica en la formación específica y/o los tramos diferenciados o la articulación de la formación de los campos diferencias...

Cabe mencionar, además que la acreditación de los profesorados universitarios se sitúa en un entramado complejo producto de disputas históricas que tiñen la formación de docentes y profesores entre lógicas, intereses e idiosincrasias propias de cada jurisdicción, para el caso que nos ocupa, la provincia de Bs As y la regulación provincial del sistema educativo provincial, a cargo de la DGCyE.

¹⁹⁹Se han planteado, además, campos de formación comunes a cualquier profesorado que distinguen vinculados con la formación general/pedagógica (referencias contextuales amplias y propias de los procesos de enseñanza/aprendizaje), formación disciplinar específica (la disciplina como objeto de enseñanza), formación en la práctica profesional docente (la actuación profesional docente y procesos de integración de saberes)

TRANSITANDO LAS REVISIONES CURRICULARES. PRIMERAS ACCIONES...

Una serie de acciones se han realizado hasta la fecha con la intención de instalar una lógica reflexiva que ayude a identificar las potencialidades y los aspectos a mejorar, comprender los problemas que deben resolverse y generar nuevas propuestas de manera de ir evaluando decisiones políticas y técnicas y avanzar en un nuevo DC.

-Las primeras actividades en el marco de la Reforma de los Planes de Estudios consistieron en: revisión de documentos de organismos nacionales, análisis de Planes de Estudios de distintas Unidades Académicas, análisis de los Planes de Estudios vigentes, reuniones con representantes de la Junta Departamental de Educación (docentes, alumnos y graduados) consulta a graduados a través de una encuesta. Actualmente se encuentra en agenda una serie de reuniones con los docentes de las carreras y los responsables de las carreras de licenciaturas de la Facultad

Los encuentros con los estudiantes buscaron además de sensibilizar y, conocer sus experiencias de formación, la de invitarlos a participar en los diferentes espacios de diálogo e intercambio abocados a la reforma del Plan. Los jóvenes plantearon entre otras las siguientes observaciones (de diferentes niveles de análisis) que debían ser objeto de tratamiento, revisión y/o profundización:

- Los perfiles profesionales y las incumbencias de los títulos docentes actuales (Los ámbitos restringidos de inserción laboral).

- La formación metodológica y el lugar de la etnografía en la formación inicial en tanto, herramienta imprescindible para problematizar la cultura escolar y el "saber docente" en los tiempos actuales.
- La articulación de los conocimientos en las diferentes materias de la formación ante la necesidad de contar con materias o espacios de integración (teórico- prácticos y de reflexión) en las diferentes etapas formativas.
- La formación basada en la comprensión de la dimensión de lo grupal en el aula y ambientes educativos diversos. La reflexión de los sujetos, su propia inclusión e implicación en las formaciones grupales.

- El lugar de la enseñanza como tarea central de la formación docente
- El lugar de las prácticas docentes y las experiencias educativas en contextos diversos.
La práctica docente en sus diferentes dimensiones
- El valor asignado a la práctica reflexiva en todo el proceso de la formación (y no sólo en la Residencia)

A MODO DE CIERRE

La formación de profesores en la universidad constituye un tema de preocupación que nuevamente ha comenzado a ocupar la agenda educativa, planteando la necesidad de considerar la formación docente como una cuestión prioritaria y estratégica para el desarrollo y jerarquización del sistema educativo. Como proceso integral la formación docente requiere, la construcción y dominio crítico de herramientas teórico- conceptuales y metodológicas para el ejercicio profesional con foco en la transmisión y la producción de conocimientos y en torno a la tarea de enseñanza (qué enseñar, cómo hacerlo y para qué) En este sentido, la formación crítica de los sujetos, la preparación para el despliegue de prácticas educativas transformadoras en ámbitos de producción y sociales diversos, se plantea como imperativo en la actualidad a la hora de iniciar un proceso de reformulación de planes de estudios de profesorado

BIBLIOGRAFÍA

Caruso. F, Gamberini. G & Pasquariello. S (2009) Nuevos desafíos a la formación de profesores universitarios. En Actas del II Congreso Internacional, Educación, Lenguaje y Sociedad. La Educación en los nuevos escenarios socioculturales. General Pico, La Pampa, 23 al 25 de abril de 2009

Duro E y Perazza R. (2012). Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. UNICEF.

Gamberini. G & Pasquariello. S (2013). Emergencias, contingencias y horizontes. Revista Trampas de la Comunicación Nro 75. Universidad Nacional de La Plata Facultad de Periodismo y Comunicación

Gimeno Sacristán, J. (1991). El Curriculum. una reflexión sobre la práctica. Madrid, España. Morata.

Gudmundsdóttir, S Shulman L. (2005) Conocimiento didáctico del Contenido Revista de currículum y formación del profesorado, 9, Disponible <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART5.pdf>

Ministerio de Educación, C. (2007). Plan Nacional de Formación Docente.Documento para la discusión. Buenos Aires: MEC.

Tenti Fanfani, E. (2003). Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: OSDE-IIPEUNESCO-Altamira.

Tiramonti, G. & Ziegler, S. (2008). La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Buenos Aires: Paidós.