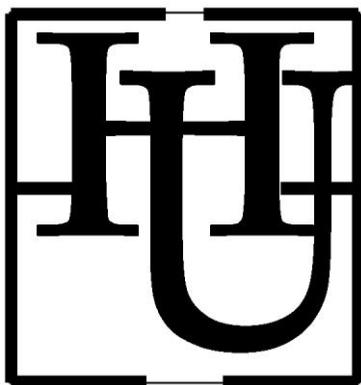


RESEÑAS
de Enseñanza de la Historia



APEHUN
Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales
Noviembre 2012

COMITÉ ACADÉMICO

Susana Barco

Universidad Nacional del Comahue

Joan Pagès

Universidad Autónoma de Barcelona

Beatriz Aisenberg

Universidad de Buenos Aires

María de Fátima Sabino

Universidad Federal de Santa Catarina

Liliana Aguiar de Zapiola

Universidad Nacional de Córdoba

Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue

María Elina Tejerina

Universidad Nacional de Salta

COORDINACIÓN EDITORIAL

Liliana Aguiar de Zapiola

Universidad Nacional de Córdoba

Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue

María Elina Tejerina

Universidad Nacional de Salta

Reseñas es una publicación de APEHUN, Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. Los artículos son exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Comité Académico de la revista.

Prohibida la reproducción total o parcial sin autorización expresa. Registro Nacional de la Propiedad Intelectual **ISSN N° 1668-8864**

Enviar correspondencia a: agfunes@neunet.com.ar // elinatejerina@salnet.com.ar // lilianaaguiar2@gmail.com

Se imprime en Córdoba (Argentina) en los Talleres gráficos de Constantinopla Editorial. Email: constantinoplaeditorial@gmail.com – Tel.: (0351) 468 7828

RESEÑAS de *Enseñanza de la Historia* N° 10 A P E H U N. *Noviembre 2012*

I - PRESENTACIÓN

Iniciar la publicación de una revista tiene siempre algo de aventura. Es sabido que las publicaciones periódicas especializadas en nuestra región tienen que enfrentar fuertes avatares, su edición suele ser intermitente y, muchas veces, prematuramente interrumpida. Son pocas las que logran consolidarse. Conscientes de tales dificultades y, a pesar de los debates a que diera lugar hace ya diez años, resolvimos embarcarnos en el proyecto de crear esta revista dedicada a temáticas, amplias y complejas en su interdisciplinariedad, que se relacionan con la enseñanza de la historia.

Buenas razones nos han llevado a embarcarnos en este proyecto. Para que una revista logre consolidar un espacio propio, debe haberse constituido previamente una comunidad más o menos extensa pero perfectamente identificable que opere, a la vez, como productora y demandante de la misma. Tal, entendemos, el papel cumplido por APEHUN, asociación nacida a fines de 1999 con el objetivo de articular cátedras de Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en el área. Reformas, recientes regulaciones y nuevos contenidos marcan el contexto de cambios que, en aquel momento fundante, nos interpelan directamente como docentes y formadores de formadores.

Las primeras reuniones anuales de la nueva asociación (La Cumbre, San Martín de los Andes, Salta, Río Cuarto, Córdoba) responden a las inquietudes de ese escenario. Podríamos decir que se caracterizan por una mirada internista desde y hacia las instituciones que la conforman. Se analizan experiencias propias y de colegas; se relevan propuestas de investigación, extensión y docencia –grado y posgrado-; las cátedras informan sobre la situación en sus respectivas jurisdicciones con relación a la aplicación de las leyes de educación; se analiza el lugar asignado a la historia en las reformas curriculares en Nación y provincias focalizando en la disputa epistemológica entre disciplina y área y en el

Reseñas

espacio asignado a la Historia en las diferentes implementaciones jurisdiccionales.

Son reuniones acotadas aunque, desde el primer momento, con la mira puesta en ampliar la convocatoria, en integrar nuevos miembros, llegar a otras instituciones. Con ese propósito se resuelve, en 2001, presentar una mesa de trabajo de la asociación en las Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia espacio consolidado con la presencia de todas las universidades nacionales y, al año siguiente, con el mismo sentido de apertura y proyección, publicar una revista.

Ambas iniciativas se consolidan y sostienen en el tiempo. Hoy, en momentos en que participamos de las *XIV Jornadas Nacionales y III Jornada Internacional de Enseñanza de la Historia* organizadas nuevamente en la Facultad de Ciencias Humanas de la **Universidad Nacional de Río Cuarto** nos preguntamos ¿hubiera APEHUN adquirido el vuelo que hoy tiene sin la posibilidad de encuentro y comunicación en redes más amplias que implica *Reseñas*? Seguramente no. Ya desde el primer número, la revista abre las fronteras y a las contribuciones de los profesores de universidades nacionales suma, en forma creciente, artículos y entrevistas de docentes de universidades de España (Barcelona, Huelva y Santiago de Compostela) y Latino América (México, Brasil -Santa Catarina, Minas Gerais, São Paulo, Vale do Rio Verde-, Chile, Colombia y Uruguay). Muy pronto la apertura de *Reseñas* se traslada a las reuniones anuales de APEHUN que en 2007 se convierten en internacionales y la vez, sostiene su presencia bianual en las Interescuelas. ¿Hubiera *Reseñas* mantenido su edición anual sin el apoyo permanente de los miembros de APEHUN? Probablemente se hubieran cumplido los vaticinios agoreros de quienes le vaticinaban sólo un primer número. La imbricación entre ambas iniciativas nos resulta, a diez años de la revista, claramente visible.

Este número tiene como los anteriores, el objetivo de ofrecer a los colegas la posibilidad de leer trabajos referidos a resultados de investigaciones, de innovaciones y experiencias en el campo de la enseñanza de

la historia. Sin embargo, quisimos en este aniversario, darle un cariz diferente. Por ello, en este décimo número, el aporte de miembros de APEHUN se auto limita dejando un lugar más amplio para la participación de invitados argentinos y latinoamericanos.

El núcleo temático central lo constituye en esta ocasión, la formación de docentes, especialmente en historia, en España y diversos países latinoamericanos (Uruguay, México, Brasil, Chile y Argentina). El abordaje se complementa con dos artículos sobre la política educativa reciente en nuestro país y con un tándem, artículo entrevista, sobre las representaciones sociales de jóvenes en relación a los imaginarios nacionales.

Ana Zavala recorre *60 años en la trayectoria de la formación de profesores* de Uruguay. Destaca como una originalidad de la formación docente para el nivel medio de su país, el haber estado, históricamente, fuera de la Universidad. Luego de sintetizar las grandes líneas de la propuesta curricular a lo largo de estas seis décadas, se concentra en la compleja interacción entre los tres actores principales de la formación de los profesores de historia: el profesor que recibe al practicante, el profesor de Didáctica de la Historia y, finalmente, los practicantes a los que considera un “sector atrapado entre-dos”, ser alumno y ser profesor a la vez, y estar acompañado a la vez por el profesor del Liceo y el del Instituto. En ello reconocemos problemáticas similares a las de otros países, entre ellos el nuestro. Cierra su artículo con interrogantes también compartidos *¿vendrán a buscar esto quienes crean que su futuro está en la enseñanza de la historia?* Pregunta que nos hacemos los formadores de formadores ante cada reforma curricular, la propuesta de nuevos contenidos o, aún, la construcción metodológica para cada una de nuestras clases.

Sebastián Plá de la Universidad Pedagógica Nacional de México nos invita a leer un *panorama sobre la formación docente*, marcando a la última década del siglo XX como especialmente relevante para la enseñanza de la Historia. “A pesar de que falta todavía un largo camino por recorrer para mejorar la formación de profesores de historia, en México, el pa-

norama es alentador”, sostiene. Analiza las principales instituciones que tienen a su cargo la formación (Escuelas normales –docentes de nivel primario y secundario- y Universidades), y los cambios en enfoques y presupuestos teóricos que predominan en ellas. En el marco de la reforma de los planes de estudios normalistas, la historia sufre lo que ha denominado “metamorfosis” del discurso histórico escolar al dejar a un lado la historia memorística y fáctica para introducir nociones provenientes del constructivismo cognitivo y perspectivas surgidas de la escuela de los *Annales*. A su vez las universidades, presionadas por una mayor demanda de profesores de historia, dan cabida en las licenciaturas de historia a la enseñanza de la historia. Hoy en día, a pesar de no existir un consenso sobre los contenidos mínimos, los enfoques de enseñanza o las propuestas didácticas, en gran medida causado por la falta de institucionalización de la investigación en enseñanza de la historia, se reconoce la pertinencia de esta asignatura en la formación de los historiadores. Ello fundamenta el optimismo del autor mexicano.

Joan Pagès Blanch de la Universidad Autónoma de Barcelona junto a **Lucía Valencia Castañeda** y **Gabriel Villalón Gálvez** profesores de Chile nos invitan a leer dos investigaciones simultáneas que bucean en las *representaciones y las perspectivas de los alumnos de los futuros y de las futuras profesoras de ciencias sociales y de historia* (la de Barcelona en estudiantes cerca de la graduación y la chilena, en cambio, con alumnos de los primeros años). Forman parte de una línea centrada en la formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales, en su desarrollo profesional y, en concreto, en la indagación de las representaciones y de las perspectivas de los futuros y de las futuras profesoras de ciencias sociales y de historia. En el presente artículo sintetizan los resultados de sus investigaciones desde la convicción que, para el desarrollo profesional del profesorado, resulta clave lo que saben sobre la historia y las ciencias sociales y su enseñanza, y cómo han construido esos conocimientos, por lo que resulta un elemento fundamental en su formación.

Articulando perspectivas y reflexiones sobre la formación de profesores de historia, **Fabián González Calderón** de la Universidad “Academia de Huma-

nismo Cristiano” -Chile- desbroza el lugar estratégico del profesorado de historia en la dirección de una educación crítica, emancipadora y democrática. Su texto propone mirar la formación del profesorado de historia desde la perspectiva del espacio escolar al entender la enseñanza como una práctica social que adquiere conciencia e identidad cuando se vuelve una experiencia práctica situada. Por ello, su artículo se mueve en la frontera de la formación académica y la formación contextualizada en el territorio escolar. Desde allí reflexiona sobre continuidades y discontinuidades que se producen entre el ciclo *corto* que comprende el curriculum de formación universitaria y el ciclo *largo* que incluye la “inserción” de los nóveles profesores de historia en contextos escolares.

Problemas y desafíos de la formación continua de profesores es lo que nos propone **Selva Guimarães** de la Universidad Federal de Uberlandia analizando el caso de Brasil en el contexto de cambios sociales y transformaciones que operan en el ámbito de la educación y en el trabajo del profesor. Entiende que se puede salir del tradicional concepto de formación continua identificada como actualización didáctica, científica y psicopedagógica de profesores a partir de la propuesta de formación continua defendida por Imbernón la cual detalla. En el caso específico de la formación continua de los profesores de Historia sostiene que subsisten problemas que se vienen discutiendo desde los años 1990, el aumento de las exigencias al profesor no acompañado de mejoras en las condiciones de trabajo y de preparación; su responsabilidad, casi exclusiva, en la formación de la conciencia histórica del alumno ante la inhibición gradual de otros agentes – la familia, por ejemplo; la utilización de nuevos lenguajes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Historia; las contradicciones del profesor en el ejercicio de su función frente a una sociedad heterogénea, multicultural; su inseguridad en el abordaje de nuevos contenidos provenientes de investigaciones recientes (historiográficas y educacionales); la escasez de material en las escuelas; el clima de indisciplina reinante; la incertidumbre en cuanto a las formas de evaluación del aprendizaje. Sostiene que una formación continua superadora es no sólo un desafío teórico, pedagógico, sino, sobre todo político.

Desde Argentina, **Susana Ferreyra** y **Nancy Aquino**, analizan avances y resistencia frente a las políticas de formación docente en instituciones en las que tradicionalmente se han formado los docentes argentinos: los institutos de formación docente y las universidades,. Encuentran que las tensiones latentes entre ambas se han agudizado frente a las nuevas regulaciones de la década del 90 que implican una cierta centralización de las decisiones sobre la educación superior. Abordan, por una parte, las políticas de Formación Docente en los institutos, sus formas de asimilar las reformas y, desde Córdoba, plantean interrogantes relacionados con el proceso de transformación de las propuestas curriculares de la Jurisdicción. Por otra, analizan las discusiones y aportes realizados en el marco de las universidades. Surgen, sostienen, además de la heterogeneidad constitutiva del sistema universitario, profundas resistencias a la injerencia de los considerados “organismos externos” como la Secretaría de Políticas Universitarias o la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que, para muchos actores universitarios, representan la avanzada del estado contra las reivindicadas autonomías universitarias. Desde su responsabilidad como profesoras universitarias proponen un ejercicio de crítica que avance, desde esas resistencias hacia una revisión reflexiva sobre la manera de enseñar de los profesores universitarios que tenga en cuenta los contextos en que se insertan los nuevos docentes.

Otros dos artículos desde Argentina encaran distintos aspectos de la política educativa en general. **Silvia Barco** de la Universidad Nacional del Comahue aborda *herencias, problemas e imperativos de las políticas educativas y de la escuela pública*, el punto de clivaje lo ubica en la sanción de la Ley de Educación Nacional. Entiende necesario poner en discusión las concepciones que se oponen a los principios de Inclusión Educativa y de Igualdad que la nueva normativa propone. Para ello analiza las políticas educativas implementadas en las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI en el país, sosteniendo que la lógica mercantil ha cambiado el sentido de la escuela pública. Para que una educación democrática sea posible, plantea, es necesario interpretar a la Educación como Derecho Social, al Estado como principal agente educativo y poner en

discusión para su superación, las concepciones político-educativas y pedagógicas antagónicas con los objetivos de Inclusión, Igualdad, Justicia y Democracia Educativa.

Por su parte, **Alicia Carranza** de la Universidad Nacional de Córdoba focaliza en el nivel medio –el que presenta más dificultades en los cambios de su formato tradicional- sintetizando algunas propuestas a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional. En tanto Ley General, sostiene, interesa analizar, por un lado, las posibilidades de construir políticas de estado en materia educativa a partir del trabajo participativo de las provincias en el Consejo Federal de Educación (CFE). Para ello analiza brevemente las acciones relevantes que en ese sentido se han desarrollado en décadas pasadas y algunas orientaciones que actualmente se impulsan. Por otro lado, considera algunas ideas rectoras que en la misma Ley y en documentos aprobados en el CFE pretenden modificar principios, fines y valores que hoy deberían influir sobre el trabajo docente y la gestión en las escuelas secundarias.

La línea de indagación que busca conocer las representaciones sociales de los jóvenes, es muy potente en la investigación en Didáctica de la historia. Aquí presentamos un trabajo desarrollado por **Alexander Ruiz Silva** de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. En primer lugar plantea los fundamentos teóricos centrales adoptados: la idea que la conciencia de pertenecer a una sociedad nacional es el resultado de una construcción social y, en particular, histórica; que esos conocimientos y convicciones son adquiridos, en buena medida, mediante un proceso explícito de aprendizaje de la historia en la escuela. Finalmente, con Taylor, que sostiene en el trasfondo de los imaginarios sociales de nación que detentan las personas se encuentra la idea de un orden moral mediante el cual los sujetos construyen una visión tanto de sí mismos como de la historia de la sociedad en la que viven. En este escrito se interrogan las formas que asume esta idea en el contexto escolar a partir de la exploración del significado de fragmentos de relatos sobre el origen histórico de la nación argentina asociados a la Independencia de España, que producen y reproducen jóvenes de últimos gra-

Reseñas

dos de secundaria de una escuela ubicada en un sector marginal del conurbano bonaerense.

En diálogo con dicha investigación se desarrolla la entrevista a **Miriam Kriger**, investigadora de CONICET, cuya tesis doctoral -publicada con el título “*Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*”- aborda la problemática. Se repasa el itinerario académico que la lleva a ocuparse del tema desde sus trabajos con Mario Carretero, la relación identidad nacional/ enseñanza de la historia, los desafíos que identifica como más relevantes en relación con la temática, la agenda de temas claves sobre la historia escolar y la enseñanza de la historia reciente. Finalmente se aborda la formación continua de docentes desde la propuesta de CAICYT-CONICET, donde se desempeña como directora del Área de Ciencias Sociales.

Como vemos, este ejemplar nuevamente cuenta, con temáticas que preocupan y ocupan a los profesores que enseñan historia y a los formadores de formadores interesados en compartir producciones, potenciar reflexiones y consolidar investigaciones. Una mirada a esas problemáticas desde otros países permite, sin pretender constituirse en un ejercicio de análisis comparado, historizar similitudes y diferencias que alimentan reflexiones, abren la mirada y hacen visibles las posibilidades de cambio. Sólo nos queda celebrar este décimo aniversario y augurarle a la revista y a APEHUN la continuidad del camino emprendido con el esfuerzo mancomunado de tantos colegas.

Coordinación Editorial

II – DOSSIER: Formación docente en Historia

Uruguay: 60 años de trayectoria en la formación de profesores de historia

Ana Zavala¹

Resumen

Este artículo pretende mostrar la situación actual de la formación de profesores de Historia en el Uruguay, en el contexto de una evolución que abarca seis décadas desde el ingreso de la primera generación. Intenta destacar por un lado las grandes líneas de la propuesta curricular, y por el otro las maneras en que este conjunto de disposiciones interactúa tanto con los docentes que han de hacerse cargo de ellas como con los estudiantes que ven en la institución una oferta de formación profesional.

En un segundo momento, el artículo se interesa por el juego específico entre tres actores principales de la formación de los profesores de historia: el profesor adscriptor, que recibe al practicante en su clase liceal a lo largo de dos años de la carrera; el profesor de Didáctica de la Historia, que está en el centro de formación docente y dicta un curso que muchos consideran ‘teórico’, pero también acompaña el trabajo del practicante en el grupo liceal. Finalmente, interesa considerar la situación de los practicantes como sector atrapado entre-dos, ser alumno y ser profesor a la vez, y estar acompañado a la vez por su profesor adscriptor como por su profesor de didáctica.

¹ Directora de la Maestría en Didáctica de la Historia, CLAEH – Montevideo, Uruguay.

Abstract

This paper attempts to look into the current situation of training of history teachers in Uruguay, in the context of a six decade evolution since its first class. It intends to focus on the syllabus' main features and how this set of provisions interact both with teachers bringing them into reality as well as with the students that perceive the institution as an a scenario for professional development.

This work is also concerned with the particular relationships maintained by three protagonists on the field of history teachers' training: the mentor teacher, who receives the student teacher in their school classroom for two years of the program of studies; the Didactics of History teacher, who plays a two-fold role at the School of Teachers (regular teaching and supervising students working along mentor teachers), and finally, the student teachers' situation is taken into account: at the same time teachers and students and guided by their mentor teacher as well as their Didactics of History teacher.

Palabras clave: formación docente, didáctica de la historia, profesores adscriptores, practicantes.

Keywords: teachers' development, didactics of history, mentor teachers, student teachers.

Una formación terciaria, no universitaria

Creo no equivocarme si comienzo destacando la originalidad del Uruguay en materia de formación docente para el nivel medio. En efecto la formación de profesores de historia y de otras asignaturas de la enseñanza media no ha estado jamás bajo la órbita de la Universidad de la República, hasta hace unas décadas la única universidad con la que contaba este país. No hubo tampoco un Departamento de Ciencias de la Educación hasta mediados de los años 80 del siglo pasado, razón por la

cual la Facultad de Humanidades y Ciencias pasó a llamarse Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Fue haciendo eco de un enfrentamiento de personalidades destacadas desde el punto de vista intelectual² que el Instituto de Profesores ‘Artigas’ nació casi a la vez que la Facultad de Humanidades y Ciencias a fines de la década del 40. La rivalidad y el recelo entre ambas instituciones, que desde fuera seguramente parecerá incomprensible, circula fantasmáticamente aún en nuestros días.

El Instituto de Profesores ‘Artigas’ (IPA) abrió sus puertas en 1950 con el cometido de formar profesores para enseñanza secundaria, razón por la cual estuvo durante varias décadas bajo la órbita del Consejo de Enseñanza Secundaria, pasando luego de la dictadura a la órbita del Consejo Directivo Central (que abarca toda la educación pública nacional no universitaria, es decir, enseñanza primaria, enseñanza secundaria y enseñanza técnico-profesional, además de formación docente para la enseñanza primaria, la secundaria y la técnico-profesional). En la actualidad las instituciones de formación docente se transforman progresivamente en Instituto Universitario de Educación (IUDE), con lo que finalmente su titulación adquirirá carácter universitario de pleno derecho. Es de hacer notar que el IUDE no será una nueva Facultad en la Universidad de la República, sino *otra* universidad pública...

Hasta mediados de los años 80 del siglo pasado, el IPA fue la única institución de formación docente para profesores de enseñanza secundaria que había en el Uruguay, teniendo su sede en Montevideo. Con el tiempo se fueron agregando opciones de formación semi-libre diversas, que incluían la posibilidad de cursada de las asignaturas del tronco común (es decir las vinculadas a las Ciencias de la Educación), en las sedes del interior de los institutos *magisteriales* (formación de maestros de en-

² Carlos Vaz Ferreira para la Facultad de Humanidades y Ciencias, y Antonio Grompone para el Instituto de Profesores “Artigas”.

señanza primaria), mientras que para las asignaturas específicas (historia, por ejemplo) los estudiantes debían presentar examen libre en la sede de Montevideo. Durante las primeras décadas la propuesta de formación del IPA apuntaba a la más alta excelencia, de forma que por un lado había que pasar un examen de ingreso, y por otro había un tope que empezó siendo de 10 alumnos por año para la asignatura historia, para avanzar a más de 100 a comienzos de la década del 70.³ Hoy en día se ha eliminado completamente el examen de ingreso, y solo queda el filtro relativo de una prueba estandarizada de lengua materna. Los argumentos para la eliminación de la prueba de ingreso se han apoyado en una idea democratizadora que permita a todos acceder a la carrera docente, como si la presencia de un examen de ingreso tuviera la posibilidad de dejar fuera a potenciales buenos profesores. Los cursos de primer año superpoblados y los de cuarto a veces con un número ínfimo de estudiantes dicen que en realidad el filtro del examen de ingreso está distribuido en las asignaturas de primer año, o tal vez en algunas de segundo año.

En el caso de historia, durante las primeras décadas la presencia de docentes de gran relevancia combinaba de una manera muy especial con un alumnado selecto y reducido. Esta circunstancia seguramente hizo de buena parte de los egresados de los primeros tiempos figuras de gran destaque tanto en la docencia como en la investigación histórica (cometido ajeno a la institución, pero implícito en la orientación y en la exigencia a la que estaban enfrentados los estudiantes). Entre sus egresa-

³ De todas formas, en 1970 nos presentamos 158 candidatos para un cupo extraordinario de 150 plazas. Solo pasamos el examen menos de 80. La idea de la excelencia seguía siendo un norte para los que corregían las pruebas de ingreso. El tema del examen-concurso era “España y América en el siglo XVIII”, orientado por una bibliografía de más de 100 libros. El tema propuesto por el tribunal fue “Comercio y contrabando en la América Colonial”. Disponíamos de 3 horas para desarrollarlo, sin ningún tipo de material auxiliar. Los trabajos se entregaban en un sobre doble, por un lado el trabajo sin nombre, y por otro un papelito con el nombre del autor.

dos se cuentan historiadores tan destacados como José Pedro Barrán y Benjamín Nahúm, por ejemplo.

A partir de 1996, acompañando una propuesta de reforma curricular para la enseñanza media, el IPA dejó de ser el único centro de formación de profesores –de historia y de otras asignaturas–. En ese momento se fundaron varios Centros Regionales de Profesores (Cerp). Volviendo a la modalidad de cursada de 3 años que se había manejado durante la dictadura, estos centros pretendían formar los docentes necesarios para poner en práctica una reforma educativa que se implantaba en algunos centros ‘pilotos’ en medio de grandes cuestionamientos. Al poco tiempo ese proyecto de reforma fue abandonado, y los Cerps se sumaron a un plan, no exactamente el mismo del IPA, de cuatro años de cursada. A partir del plan 2008 se unificaron los programas de todos los centros de formación docente del país.

Si el aumento del número de estudiantes representa progresivamente un desafío para el IPA, que siente todo el tiempo la falta de docentes calificados, para los Cerps esto ha constituido casi un estigma desde el momento de su fundación. No solo porque nacieron a instancias de una gestión altamente cuestionada, sino porque la realidad demuestra que aún si existieran tantos docentes calificados como fuera necesario, la opción por una pequeña ciudad del interior no es tentadora ni razonable para académicos de cierto nivel.

A este desafío se suma el de enfrentar el de la diversidad de proyectos de formación profesional de los que los distintos estudiantes son portadores. Mientras que algunos llegan a los institutos de formación docente con el propósito de hacer una carrera en el menor tiempo posible, otros –cada vez más– toman más de 10 y hasta 15 años para terminar la carrera. Esto supone, además de las interrupciones, que a veces son de dos, tres o más años, la presencia bastante corriente de ‘fracasos’ (exámenes perdidos más de una vez) así como de cursadas reiteradas de algunas asignaturas, intentando o bien retomar el camino o bien hacerle un lugar al estudio del profesorado entre otras múltiples actividades y

contingencias, que pueden ir desde estudios paralelos en otro centro educativo, un trabajo que ocupa la mayor parte del tiempo y del esfuerzo disponibles, una familia que crece y demanda cada vez más...

A las puertas de transformarse en universitarias, las instituciones de formación docente uruguayas conservan un estilo de organización fuertemente liceal, que mantiene los turnos matutino, vespertino, nocturno, la distribución de los estudiantes en grupos (1ºA, 1ºB, etc.) asumiendo una cursada simultánea y uniforme de todas las asignaturas del plan de estudios previstas para ese año (como sucede en los liceos), de la misma manera que mantiene, al estilo secundario, las horas de 40-45 minutos y la noción de 'recreo' entre ellas. En términos reales, los recreos no existen, los profesores que dictan tres o cuatro horas seguidas de clase administran una pausa razonable a mitad del tiempo.

De la misma manera, los grupos (como por ejemplo 4ºB) no existen como tales, dado que a medida que la carrera avanza, los estudiantes van eligiendo qué materias hacen de forma que si bien administrativamente se trata de un grupo, no siempre asisten todos los estudiantes a todas las materias.⁴ Existe, además, la posibilidad de cursar asignaturas de un año y del siguiente simultáneamente, aún dentro de la misma línea temática, por decirlo de alguna manera. Es decir, un estudiante puede cursar en el mismo año Historia de las Artes Visuales II y III, o Historia Antigua e Historia Medieval y Temprano-moderna...

La estructura de los estudios

Desde el punto de vista de la organización curricular, salvo durante un corto período vinculado a la dictadura en que la cursada fue de 3 años, la carrera es de 4 años, y se apoya en un tronco común de asignaturas

⁴ En los hechos hay una lista de Filosofía de la historia para 4ºB, diferente de la del Taller de Artes Visuales, diferente de la de... en las cuales hay alumnos comunes a varias de ellas, y alumnos que por ejemplo solo cursan una de ellas.

relacionadas en su mayoría con Ciencias de la Educación (sociología y psicología educacionales, pedagogía, evaluación, historia de la educación, legislación educativa, etc.), al que se agregan las asignaturas específicas de cada profesorado, incluyendo entre ellas la didáctica. (Ver cuadro)

Los cursos son todos anuales, a veces innecesariamente pero por el momento no parece que esto pueda modificarse. El plan 2008 ha incorporado la posibilidad de promoción para los estudiantes que alcancen promedio de 9 (sobre un máximo de 12) en la calificación de las dos pruebas parciales obligatorias que se realizan a lo largo del año. De todas formas, la posibilidad de rendir examen para aprobar el curso sigue siendo válida, existiendo los exámenes reglamentados y los exámenes libres, para aquellos estudiantes que han obtenido una baja calificación durante el año o bien que hace ya más de dos años que hicieron el curso que desean aprobar. Los cursos de didáctica, de los que hablaré más extensamente en unos momentos, solo se aprueban con un examen, que se puede rendir una sola vez, a fines del año lectivo. La no aprobación de este examen implica que el estudiante deberá volver a cursar esta materia.

Estructura curricular del Plan 2008 para formación de profesores de historia

Primer año	Segundo año	Tercer Año	Cuarto Año
Prehistoria e Historia de América y del Río de la Plata (4 hs)	Historia regional platense hasta 1830 (4 hs)	Historia del Uruguay 1830-1930 (3 hs)	Historia del Uruguay 1930 a nuestros días (3 hs)
		Seminario-taller / Historia del Uruguay 1830-1930 (2 hs)	Seminario-taller / Historia del Uruguay de 1930 a nuestros días (2 hs)
	Historia de América en los siglos XVI, XVII y XVIII (hasta 1830) (4 hs)	Historia de América entre 1830 y 1930 (3 hs)	Historia de América de 1930 a nuestros días (3 hs)
		Seminario-taller / Historia de América entre 1830 y 1930 (2 hs)	Seminario-taller / Historia de América de 1930 a nuestros días (2 hs)
Prehistoria e historia antigua (4 hs)	Historia medieval y temprano-moderna (4 hs)	Historia Moderna y Contemporánea hasta 1914 (3 hs)	Historia Contemporánea (de 1914 a nuestros días) (3 hs)
		Seminario-Taller/ Historia Moderna y Contemporánea hasta 1914 (2 hs)	Seminario-Taller/ Historia Contemporánea (de 1914 a nuestros días) (2 hs)
Las Artes Visuales en la Prehistoria e Historia Antigua (2 hs)	Las Artes Visuales desde la Edad Media al Barroco (2 hs)	Seminario-taller / Historia de las Artes Visuales en el siglo XIX (2 hs)	Seminario-taller / Historia de las Artes Visuales en el siglo XX (2 hs)
Teoría y metodología de la historia (2 hs)	Historia de la Historiografía hasta el siglo XVIII (inclusive) (2 hs)	Historia de la Historiografía del Siglo XIX y XX (hasta nuestros días) (2 hs)	Filosofía de la historia (2 hs)
Introducción a la Didáctica de la historia (2 hs)	Didáctica-práctica docente I (3hs)	Didáctica-práctica docente II (3 hs)	Didáctica-práctica docente III (4 hs)
Pedagogía I 3hs	Pedagogía 2 (3 hs)	Historia de la educación (3 hs)	Filosofía de la educación (3 hs)

Primer año	Segundo año	Tercer Año	Cuarto Año
Sociología (3 hs)	Sociología de la educación (3 hs)	Investigación educativa (3 hs)	Legislación y administración de la enseñanza (3 hs)
Psicología Evolutiva (3hs)	Psicología de la educación (3 hs)		
Lengua idioma español (3hs)	Teoría del conocimiento y epistemología (3 hs)	Informática (3 hs)	Lenguas extranjeras (3 hs)
Observación y análisis de las instituciones educativas (3 hs)	Seminario (1 h)	Seminario (1 h)	Seminario (1h)

Una de las principales novedades que presenta el plan 2008 para el profesorado de historia es la incorporación de Seminarios-taller paralelos a algunas asignaturas de tercer y cuarto año. Fueron incorporados con la idea de consolidar un perfil más afín con una institución de formación terciaria y profesional. Está previsto que no sea necesariamente el docente a cargo del curso paralelo al seminario quien lo dicte, aunque por el momento se le ofrece de oficio a él. Está previsto, asimismo, que el número de alumnos del seminario-taller no sobrepase la quincena, de forma de no desnaturalizar el espíritu de trabajo intensivo y personalizado que guió su inclusión en el plan de estudios. Por otra parte, de manera similar a lo que sucede con la aprobación de los cursos de Didáctica, el seminario no se aprueba con un examen sino con la presentación de un trabajo final, que tiene su fecha límite al comienzo del siguiente año lectivo. En el espíritu del plan está el intento de ligar la cursada con el trabajo relativo a la aprobación de ese curso, como forma de contrarrestar la práctica cada vez más corriente de cursar ahora y presentar el examen en un momento indeterminado del futuro, con más probabilidades de fracaso que de éxito cuanto más distancia media entre el curso y el examen para aprobarlo.

El lugar de la Didáctica: entre profesores de didáctica y profesores *adscriptores*

Es ciertamente un detalle singular el hecho de que en ningún momento haya habido ni en el IPA ni en los Cerps una asignatura *didáctica general* vinculada al tronco común, estando la didáctica siempre relacionada con la asignatura de cada profesorado: didáctica de historia, de matemáticas, de filosofía, etc. Esto no quiere decir que se pueda asegurar que el espíritu transversal de la didáctica general, y aún el de ciencias de la educación, no sea o haya sido moneda corriente en algunos de los cursos de las didácticas específicas. Hay que considerar, por otra parte, que el desarrollo efectivo de algunas de estas didácticas es mucho más reciente que las asignaturas del IPA o de los Cerps, lo cual nos hace pensar en la realidad de la orientación temática de esos cursos.

Como se ha visto en el cuadro anterior, con excepción de las cursadas de tres años (época de la dictadura y Cerps), los cursos de didáctica específica han sido históricamente tres, correspondientes a los tres últimos años de la carrera. En el plan 2008 se ha agregado una asignatura Introducción a la Didáctica de la Historia (de la Física, etc.) en primer año, que funciona en un régimen similar al de las demás asignaturas de la carrera, exceptuando las didácticas y los seminarios-taller. Estas funcionan en carácter de Didáctica-Práctica docente, lo cual quiere decir que además del trabajo hecho por el estudiante en las aulas del IPA, hay otro que debe hacer en una institución liceal (durante los dos primeros años acompañado por un *profesor adscriptor*, y en el último año con un grupo a su cargo, en régimen de pasantía rentada). El profesor de Didáctica acompaña y evalúa tanto el trabajo hecho en relación a su curso dictado en el IPA, como a las clases dictadas en el liceo por *el practicante*, generando finalmente una calificación global y única para todo este trabajo.

Esto hace que, al menos en la teoría, la inserción del futuro profesor en el campo educativo sea acompañada y progresiva. En el primer curso de Didáctica, vigente desde 2008 –Introducción a la Didáctica de la Historia– se trata de crear un respaldo de lecturas que puedan estar disponi-

bles para los años siguientes, en los que tendrá que enfrentarse a la realidad de las aulas como profesor, aunque más no sea ocasionalmente. En el segundo año de la carrera, el curso de Didáctica implica necesariamente elegir un *profesor adscriptor* en un liceo, y un grupo, al cual es obligación asistir en forma continua hasta el final del curso. Acompañado por este profesor y orientado en asuntos más generales por el profesor de Didáctica, el practicante se hace cargo de unas cuantas clases a lo largo del año. Tres o cuatro de ellas, son visitadas por el profesor de Didáctica, teniendo un peso mayor en la calificación final del curso. En el tercer año de la carrera, se repite esta situación, pero teniendo que hacerse cargo el practicante aproximadamente del 20% de las clases del curso que dicta el profesor adscriptor.

A pesar de que ha habido intentos por institucionalizar más fuertemente la figura del profesor adscriptor, hasta el momento han sido infructuosos. No existen instancias institucionales o académicas que den cuenta de la 'formación' de un profesor adscriptor. Se lo designa desde la inspección de la asignatura en función de criterios ajenos a la tarea que ha de realizar. Se toma en cuenta el grado, es decir la antigüedad, y la calificación que deviene de las visitas de inspección, o de otros criterios que esta misma administra. Es entonces más cuestión de nombramiento que de formación, aunque con los años y con la experiencia en el desempeño de esa función, la *formación* para esa tarea se vuelve algo tangible. Es de hacer notar, que en contradicción con el formalismo institucional que insiste en colocar a los alumnos en grupos y turnos precisos y a veces inamovibles, al profesor adscriptor *lo elije* el practicante en función de criterios absolutamente personales: el liceo en el cual se desempeña, el curso que dicta, el horario de la clase, o porque desea ser su *practicante*.

Durante años el trabajo de profesor adscriptor fue honorario.⁵ Desde hace unos 15 años se ha convertido en un trabajo muy modestamente

⁵ Hubo una etapa intermedia, a la salida de la dictadura, en la que el aumento de la matrícula volvió muy difícil disponer de grupos para los practicantes de Didáctica III.

remunerado, en función de partidas que Formación Docente envía a Enseñanza Secundaria a estos efectos. Paradojalmente, desarrollando tareas específicas de formación docente, los profesores adscriptores en ningún momento son considerados como perteneciendo al plantel docente de este nivel.⁶

Por otra parte, su trabajo al lado del practicante no tiene ningún perfil administrativo real, es decir, no existe un lugar donde registrar y calificar su actuación, como lo hace cualquier profesor con sus alumnos en el sistema educativo, de la primaria a la universidad. Tienen, sí, un cuaderno o una carpeta en la cual están registrada la observación de las clases, tal vez las sugerencias para compartir en el comentario que seguirá a cada una de ellas, pero en ningún lugar se puede estampar, con validez administrativa, una calificación. Los profesores de didáctica, cuando visitan la clase dictada por el practicante, o cuando califican las pruebas parciales, tienen su propia libreta en la cual dar cuenta tanto de la calificación de la actuación como de las inasistencias que terminan de alguna manera siendo un elemento administrativo crucial para tener derecho al examen.

La voz de los profesores adscriptores se oye, en este sentido, solamente en el momento de la evaluación final, en tanto integrantes de un tribunal de examen. En general se entiende que aportan información crucial

En ese momento surgió la idea de formar una bolsa de grupos en base a la oferta de grupos que los profesores adscriptores hacían. Eso significaba que mientras el practicante dictaba y cobraba un grupo, del que el adscriptor era titular, ese profesor continuaba cobrándolo, con licencia con goce de sueldo. Solución muy cara para el sistema, de forma que luego de dos o tres años de puesta en práctica se abandonó, buscando los grupos disponibles entre licencias, interinatos, etc. De todas formas era una solución no del todo justa porque se daba el caso de que un profesor liberaba un grupo, finalmente no tenía practicantes, y otros que tenían varios practicantes a su cargo no tenían la suerte de que su grupo fuera tomado por un practicante de Didáctica III.

⁶ Solo recientemente el desempeño de esta tarea ha sido valorado con un pequeño puntaje en los llamados a concurso o a aspiraciones. Anteriormente era invisibles en términos absolutos.

respecto de la actuación del practicante durante el año, no obstante lo cual, para muchos la voz del profesor de didáctica del IPA aparece como más calificada en los aspectos que muchos consideran ‘teóricos’, sin contar con que viene al tribunal de examen con una calificación administrativamente legitimada para la actuación del año del practicante que rinde el examen (conocido como ‘el tribunal’). Los profesores adscriptores son sin embargo actores fundamentales de la formación profesional, en muchos casos, de mayor peso que los propios profesores de didáctica. De alguna manera, día a día, con un practicante en la clase, enseñan dos cosas a la vez: a los alumnos liceales, les enseñan historia, y al practicante... su forma de enseñar, de controlar la clase, de resolver situaciones inesperadas, y muchas veces, también historia.

En buena medida la falta de relacionamiento institucional entre profesores de didáctica y profesores adscriptores acaba consagrando esta situación. En algunos casos, no hay más que un practicante en común entre ambos. En otros, hay todo un trayecto en común entre ambos que redundan siempre en beneficio del practicante. Hay también casos de desavenencias profundas que no benefician a nadie y hacen las cosas más difíciles para todos.

Por su parte, la tarea de los profesores de didáctica es a su vez compleja de definir, y en la práctica, bastante diversa. En realidad, de la misma manera que sucede con los profesores adscriptores, no existe ninguna carrera en la cual uno pueda recibirse de ‘profesor de didáctica de historia’ o de otra asignatura. A diferencia de lo que sucede con los profesores adscriptores, los cargos se han otorgado históricamente a partir del puntaje obtenido en un llamado a aspiraciones (en 2011 por primera vez tomaron posesión del cargo profesores ganadores de concurso). Si bien es cierto que de alguna manera un tribunal valora méritos y saberes de estos candidatos esto no cambia, por ejemplo, la poca especificidad de los méritos valorados a los efectos del dictado de un curso de didáctica.

La verdad es que, más allá de la forma de acceder al cargo, los profesores de didáctica nos hemos formado como tales recorriendo caminos

muy diversos. Algunos cuentan con una trayectoria como profesores adscriptores que los hace pensar en estar del otro lado, acompañando a los alumnos en la parte ‘teórica’ del curso. Otros, tienen trayectoria como inspectores y de ahí deviene su interés por el dictado de cursos de didáctica, mientras que otros tienen trayectos diversos con lecturas, cursadas universitarias, etc., que los acercan al campo de la didáctica de la historia.⁷

En consecuencia, algunos profesores de didáctica entienden que su tarea es la de brindar herramientas ‘teóricas’ a los efectos de poder enfrentar mejor el trabajo en ‘la práctica’. Esta idea va desde concepciones muy arraigadas que lindan en la ‘receta’ (muy valorada por muchos estudiantes) hasta el trabajo en función de herramientas de análisis, apostando a otra dimensión de la formación inicial. Hay también quienes hacen del saber de la didáctica un saber esencialmente experiencial y muy ligado al sentido común, lo que centra los cursos más que nada en el comentario de las situaciones vividas en las clases visitadas, dando cuenta de la mirada experta del profesor de didáctica.

Esta diversidad en las concepciones de la Didáctica de la Historia y en consecuencia de las maneras de enfocar un curso de didáctica en formación docente inicial, va más allá de los contenidos establecidos por los programas oficiales para la asignatura. En los hechos, cada profesor hace su programa, y sobre todo dicta su curso, en función de lo que

⁷ El trabajo de profesor de didáctica es el mejor pagado del sistema. Cada subgrupo de 10 alumnos genera una remuneración de 10 horas semanales, de las cuales 3 o 4 son de docencia directa y el resto se considera como dedicado a la atención de los estudiantes y las numerosas visitas que han de realizar a los liceos, que incluyen no solo el tiempo y el costo del traslado, sino además el tiempo de la clase propiamente dicha y el comentario posterior, que puede ser breve o tomar una hora... De todas formas, la relación entre salario y tiempo efectivamente trabajado siempre es ventajosa respecto de la de los profesores de las demás asignaturas. Esto hace que muchos abandonen la enseñanza secundaria para dedicarse a la de la didáctica, perdiendo en muchos casos el vínculo con el ambiente ‘real’ en el cual los practicantes intentan insertarse laboral y profesionalmente.

creo que debe ser. Esto hace que además de los contenidos y enfoques de la materia, las propuestas para lecturas y pruebas parciales tengan en algunos casos diferencias abismales entre dos subgrupos del mismo grupo-madre, que se dictan a la misma hora en salones contiguos.

La idea de que los futuros profesores se integren paulatinamente en el ambiente de la enseñanza tiene sin embargo para ellos algunas facetas ambiguas y de difícil resolución en algunos casos. El rol del practicante es un rol complejo por su naturaleza de entre-dos, en el sentido de que se es profesor y a la vez estudiante, ya sea que haya un profesor adscriptor acompañando o simplemente uno de didáctica que visita algunas de las clases dictadas. Para muchos resulta difícil posicionarse adecuadamente frente a los alumnos, en la medida en que estos saben que es como 'de mentira', no como es el verdadero profesor que está sentado en el fondo de la clase mientras él dicta una clase, o que si hoy no está, vendrá la próxima clase y es de él de quien dependen las calificaciones de la actuación estudiantil. En los hechos, y esto hace que la observación y valoración de estas instancias sea algo realmente complejo, dicta dos clases a la vez: una para los estudiantes y otra para su profesor adscriptor (que puede estar acompañado del de didáctica, y también de un tercer miembro, y entonces es el día del examen, o de algunos compañeros que vienen a la visita). En una de ellas es el profesor, y en otra el alumno...

Para otros, la presencia del profesor adscriptor es como una bendición durante los dos primeros cursos de didáctica-práctica docente. Con profesores que tienen buen manejo del grupo y de la temática del curso, los practicantes sienten muchas veces que están contenidos, apoyados, respaldados, al insertarse en un contexto en el cual los grandes problemas o no existen o tienen una manera experta de ser solucionados. Para muchos practicantes esto vuelve absolutamente dramática la inserción en la práctica de Didáctica-Práctica docente III en la cual tienen un grupo a su cargo, sin profesor adscriptor. La obligación de dictar la totalidad del curso, y no solo un 20% de uno armado y gestionado por un experto, a la cual se suma la responsabilidad de mantener o crear un

clima de trabajo en interacción con grupo que no siempre es el más fácil, hacen que muchas veces la práctica del último año de didáctica resulte especialmente compleja para los practicantes. A esto se suma el hecho de que, dado que no tienen ninguna prioridad en el escalafón docente, los horarios en los cuales tienen que dictar clase incluyen para muchos casos, los momentos más difíciles del día o de la semana: sábado a las dos últimas horas, martes, miércoles y jueves a última hora, sábado a última y lunes a primera hora... Algunos que toman su grupo más tardíamente tienen la posibilidad de encontrar buenos horarios, porque el titular del grupo es un docente de mucha antigüedad en el sistema y por lo tanto fue contemplado con buenos horarios.

En este momento, uno de los problemas lo constituye precisamente el número creciente de estudiantes, de carrera 'larga' que cursan Didáctica-práctica docente III, con grupo a cargo, sin tener la posibilidad de retomar cursos más básicos de esta asignatura, y sin poder tomar del curso de didáctica del IPA las herramientas necesarias para aprobar el curso a lo largo de un año. El plan de estudios no tiene ninguna previsión para estos estudiantes, que habiendo aprobado Didáctica II tienen derecho a cursar Didáctica III (y por lo tanto a solicitar un grupo que tendrán a su cargo a lo largo de todo el año lectivo) cosa que hacen a veces a lo largo de dos, tres o cuatro años consecutivos o mediando espacios de tiempo variables entre cada cursada.

Por otro lado, en los dos primeros cursos de didáctica, los practicantes están también entre-dos: entre la orientación del profesor de didáctica del IPA y la del profesor adscriptor en el liceo. Como hemos visto, falta mucho para armonizar y coordinar de la mejor manera esta situación en la cual un alumno tiene a la vez dos docentes, en dos aspectos relativos a la formación docente que no se acaba de definir qué es cada una de ellas. En términos bastante comunes, se habla de 'la teoría' y 'la práctica', pero estamos lejos de poder defender una afirmación de esa naturaleza. Lo cierto es que esta situación de entre-dos docentes es para muchos estudiantes un factor de tensión que debe aprender a gestionar en beneficio de su propia formación.

Entre el imaginario del proyecto y la realidad

Proyecto para la formación docente, proyecto para el curso, proyecto para la clase... cualquiera sea el caso, el proyecto no hace más que representar ficcionalmente una realidad que no ha acontecido aún. Las bases sobre las que se asienta un proyecto para la formación docente, como sucede también con los programas oficiales, hacen muchas veces abstracción de las grandes mediaciones a las que está sometida su realización (en el sentido de hacerse realidad). La inmensa diversidad de docentes que se hacen cargo del gran número de cursos con los que cuenta la carrera, así como la estructura institucional en la cual el proyecto tiene lugar, son los primeros factores que le dan verdadero cuerpo a la cosa. No se trata solo de buenos o malos profesores, sino de la diversidad que existe entre ellos, de las infinitas maneras que pueden entender el curso que han de dictar, con o sin solvencia, con originalidad, con excelencia o con displicencia. Las instituciones hacen lo suyo, los edificios, los funcionarios, las bibliotecas, los horarios, los salones, los bancos, los patios, las cafeterías...

Por su parte, los alumnos, como depositarios de la mirada que la sociedad tiene en relación a lo que esa institución de formación docente ofrece, son tal vez la clave mayor para entender 'sus productos'. En realidad, se llevan lo que vienen a buscar, que puede ser todo lo que se les ofrece, o una mínima parte representada en un título de cartón y un lugar en el escalafón docente.

Los cambios en el mundo de las aulas en la enseñanza secundaria, cambios cualitativos y cuantitativos, con una matrícula que se refleja en las demandas hechas a las instituciones de formación docente, no siempre tiene la posibilidad de acompañarse armónicamente con la percepción que la institución tiene de sí misma y de lo que ofrece a los futuros docentes. En paralelo, los grandes cambios ocurridos en el campo del conocimiento histórico, tanto a nivel de la historiografía como de la filosofía de la historia, representan un desafío adicional para la formación de los futuros profesores de historia. La creciente tensión entre el

Reseñas

modelo heredado de los mandatos fundacionales, en los cuales la historiografía, la nación y las instituciones de enseñanza formaban un ensamblaje armónico y coherente tiende a esfumarse aceleradamente. Entre la opción de seguir como antes, y quedar por un lado la enseñanza de la historia y por otro la historiografía y la filosofía de la historia contemporáneas, o bien intentar ‘lo nuevo’ empezando de cero como si fuera un nuevo momento fundacional (de paso tratando de adaptarse a las nuevas realidades de las aulas).

Y sin embargo, la pregunta clave sigue siendo la misma: ¿vendrán a buscar esto quienes crean que su futuro está en la enseñanza de la historia? ¿Hasta qué punto la oferta, es decir la mediación de formación, de la institución tiene capacidad de generar una imagen que ocupe el lugar del deseo en el sujeto en formación. En realidad, la institución son los profesores que dictan las clases y los alumnos que toman algo de eso para incorporarlo a su formación.

En definitiva, la realidad es infinitamente más compleja que los trazos con los que la pueda imaginar un proyecto. También hay que pensar, que la carrera empieza en las aulas del liceo, no en las del IPA... y dura para toda la vida.

Bibliografía

- Godoy, Carola (2011) Trayecto, formación e identidad profesional. La transmisión de lo intransmisible, in: actas de las VI Jornadas sobre la formación del profesorado, Mar del Plata, 12-14 de mayo de 2011
- Keim, L, Magallanes, M, Scotti, M, Zaffaroni, E, y Zavala, A. (2010) Formar(se) profesor de Historia en el Uruguay, Montevideo, Biblioteca Nacional
- Keim, Lizzie y Magallanes, Mariana (2011) La evaluación de las prácticas de formación de profesores de historia. Evaluador y evaluado, luces y sombras, in: actas de las VI Jornadas sobre la formación del profesorado, Mar del Plata, 12-14 de mayo de 2011

- Nadot, Suzanne (2000) Des savoirs à la pratique, in: En C. Blanchard Laville et S. Nadot (eds) *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris, L'Harmattan. (185-231)
- Paul, Maëla, (2002) *L'accompagnement, une nébuleuse*, in: *Éducation Permanente*, n° 53, 2002/4 (43-56)
- Zavala, Ana (2011) Enseñanza y acompañamiento. El rol de los profesores de didáctica, in: *actas de las VI Jornadas sobre la formación del profesorado*, Mar del Plata, 12-14 de mayo de 2011

Un panorama sobre la formación de docentes en historia en México

Sebastián Plá

Un panorama sobre la formación de docent¹es en historia en México

El presente artículo repasa las principales instituciones, enfoques y presupuestos teóricos que predominan en la formación de profesores de historia en México. Esta mirada general se concentra en dos aspectos: la formación docente en las escuelas normales, directamente reguladas por la Secretaría de Educación Pública y el trabajo realizado en las universidades, sea en las carreras de historia o sea en los posgrados de actualización docente. Se llega a la conclusión de que a pesar de que falta todavía un largo camino por recorrer para mejorar la formación de profesores de historia para los diferentes niveles educativos, el panorama es alentador, pues es fácil encontrar múltiples instituciones preocupadas por este tema.

An overview on the training of history teachers in México

This article reviews the major institutions, and theoretical approaches that dominate the training of history teachers in Mexico. This overview focuses on two areas: teacher education in normal schools directly regulated by the Ministry of Education and the work done in universities, whether in history degree that is in postgraduate credentials. It concludes that although that there is still a long way to go to improve the training of history

¹ Universidad Pedagógica Nacional-México.

teachers for different educational levels, the outlook is encouraging, it is easy to find many institutions concerned with this topic.

Introducción

La última década del siglo XX en México fue especialmente relevante para la enseñanza de la historia y para todo el sistema educativo en general.² Con el Acuerdo Nacional para la Modernización a la Educación Básica (ANMEB) de 1992, se iniciaron una serie de reformas a la educación básica y normal. La educación secundaria se convirtió en obligatoria y se modificaron los planes de estudio de primaria y secundaria. También la la formación de profesores, sufrió importantes modificaciones y renovó su plan de estudios de 1984 en 1997. Como piedra angular de las reformas se encontraba el paso de los planes de estudio basados en los contenidos disciplinares a una visión educativa centrada en el desarrollo de habilidades, antecedente de lo que predomina en la actualidad: la formación en competencias. La historia no pudo escapar a la renovación y sufrió lo que he denominado como metamorfosis del discurso histórico escolar (Plá, 2008), es decir, modificó su epistemología escolar, al dejar a un lado la historia memorística y fáctica para introducir nociones provenientes del constructivismo cognitivo y posicionamientos historiográficos surgidos de la escuela de los *Annales*.

Para responder a estas transformaciones, los planes de estudio de las escuelas normales, es decir, las instituciones dedicadas a la formación docente para educación primaria y secundaria, sufrieron importantes modificaciones: se redujeron notablemente los contenidos conceptuales y se dio una relevante impronta técnica al ser docente. En esta lógica se

² Actualmente el sistema educativo mexicano en sus niveles obligatorios está dividido de la siguiente manera: 2 cursos de preescolar (4-6 años de edad); 6 cursos de educación primaria (6-12 años de edad); 3 cursos de educación secundaria (12-15 años de edad); 3 cursos de bachillerato o preparatoria (15-18 años de edad). Hasta 1992, cuando la secundaria se decretó obligatoria, únicamente la educación primaria era obligatoria. Bachillerato obtuvo su carácter obligatoria recién el año pasado.

planificó el último y cuarto año para la práctica docente. La enseñanza de la historia en la licenciatura de educación primaria quedó en dos asignaturas (Historia y su enseñanza I y II) en cuarto y quinto semestre. Por su parte, la Licenciatura en Educación Secundaria, con especialidad en historia, mantiene un tronco común con una fuerte impronta cognitiva, una serie de contenidos centrados en el conocimiento del sistema educativo nacional y la práctica profesional en el último año, mientras que el área de Historia conjuga el saber disciplinar, las prácticas docentes y la didáctica y aspectos cognitivos en la enseñanza y aprendizaje de la historia. La enseñanza de la historia con un enfoque cognitivo y disciplinar se convirtió a partir de los años noventa, en un elemento constitutivo de la formación docente.

Paralelamente, las reformas educativas de los años noventa del siglo pasado y la expansión del sistema educativo en sus niveles básicos, aumentaron la demanda de profesores de historia de secundaria, al mismo tiempo que se detuvo el crecimiento de las universidades y la salida laboral de los egresados de las carreras de historia como investigadores se dificultó considerablemente. Ante esto, los responsables de las licenciaturas de historia dieron cabida a la enseñanza de la historia como contenido relevante en la formación de los jóvenes historiadores e incluyeron en gran parte de los planes de estudio de las licenciaturas a nivel nacional, las asignaturas de enseñanza, docencia o didáctica de la historia. Hoy en día, a pesar de no existir un consenso sobre los contenidos mínimos, los enfoques de enseñanza o las propuestas didácticas, en gran medida causado por la falta de institucionalización de la investigación en enseñanza de la historia, se reconoce la pertinencia de esta asignatura en la formación de los historiadores. No sobra decir que este logro se ha conseguido a pesar de una fuerte oposición por parte de algunos historiadores, en especial, de aquellos con mayor edad por lo que no es arriesgado, por lo menos en México, lanzar la hipótesis que los historiadores más jóvenes comienzan a reconocer a la enseñanza de la historia como un saber especializado dentro del quehacer profesional.

Estos dos ámbitos, el normalista y el universitario, están abismalmente separados en su formación, en las concepciones epistemológicas de la historia y en la función de la historia en la escuela. Esto es consecuencia de una larga tradición, proveniente del siglo XIX, en la que la formación normal se distanció de la vida universitaria y que posteriormente estrechó sus lazos con el sistema educativo y político que surgió de la Revolución Mexicana de 1910. Por ejemplo, las escuelas normales son las únicas instituciones educativas para acreditar a los profesores de educación primaria, durante casi todo el siglo XX único nivel obligatorio. En secundaria, y debido a su expansión durante los últimos cuarenta años y en especial a partir de los años noventa del siglo pasado, las escuelas normales sólo logran ocupar una parte de las plazas, mientras que el resto las toman los egresados universitarios. En bachillerato, en cambio, la balanza se inclina hacia las universidades, siendo muy poco común que los normalistas impartan en este nivel educativo. Pero más allá de los espacios laborales, como lo ha demostrado ampliamente Etelvina Sandoval (2000) la distancia entre unos y otros está fuertemente marcada por aspectos identitarios y hasta hace cinco años, es decir, antes de los exámenes de oposición, por el papel del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en la designación de plazas.

Profundizar en el estudio de las diferencias en los procesos identitarios de los profesores de historia a partir de su formación normalista o universitaria desborda por mucho las intenciones de este trabajo; además ya ha sido investigado en algunos estados de la república mexicana (Trejo, 2009). Por tanto, en el presente artículo, cuyas pretensiones son básicamente descriptivas, fijo mi mirada en los planes de estudio y sus enfoques de enseñanza. Para esto he dividido mi exposición en dos grandes apartados. En el primero describo los enfoques de enseñanza de la historia todavía vigentes para educación primaria y secundaria y agrego una discusión sobre el posicionamiento de la reforma en curso. En el segundo apartado doy un panorama de la asignatura de enseñanza de la historia en las licenciaturas de Historia, narro el trabajo que estoy realizando en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y describo la situación del posgrado, en específico las maestrías profesio-

nalizantes. Por último, enumero algunas reflexiones sobre la situación de la formación de profesores de historia en México.

I. La enseñanza de la historia en las escuelas normales

a) Educación primaria

La formación de profesores de primaria, al igual que los de secundaria, está estrechamente vinculada a los programas de estudio de los respectivos niveles educativos. El profesor, a partir de los noventa del siglo XX, se convirtió en un ejecutor de dichos programas y dejó a un lado su papel crítico y transformador que lo había caracterizado desde los años treinta de la pasada centuria. La nueva función de la enseñanza de la historia para alcanzar el perfil de egreso de educación primaria en la reforma de 1993, fue aparentemente formar niños poseedores de las habilidades básicas de pensamiento, educados a través de un modelo constructivista, sin embargo, la enseñanza de la historia no pudo renunciar plenamente en la práctica a su código disciplinar (Cuesta; 1998), es decir, mantuvo sus objetivos identitarios basados en una historia nacional de la conformación del Estado mexicano. Esto se debió en parte a la tradición de los maestros frente a grupo pero también a las lógicas educativas de las escuelas normales. Por ejemplo, un elemento central de la enseñanza de la historia, junto a la formación cívica, son los ritos escolares, más específicamente los honores a la bandera, el himno nacional y los héroes patrios que se celebran cada lunes por la mañana. Práctica que se reproduce hasta hoy día en las escuelas normales, pues al inicio de cada semana o en conmemoraciones especiales, los estudiantes universitarios reproducen hasta el hartazgo estos códigos.³ El currículum vivido se impone sobre el currículum pensado a través de

³ Un ejemplo de esto puede observar en <http://www.youtube.com/watch?v=ae6EOvLqrgs>

las prácticas escolares y perpetúa el código disciplinar y los programas de formación docentes se vieron influidos por estas condiciones.

La formación en enseñanza de la historia se centra en dos asignaturas específicas, “Historia y su enseñanza” I y II que se imparten en cuarto y quinto semestre. También hay asignaturas de historia de la educación propiamente dichas: “La educación en el desarrollo histórico de México” I y II y tres seminarios de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación. Todas ellas responden, cada una con sus matices, al perfil de egreso, que afirma que el estudiante, al concluir sus estudios en licenciatura de educación primaria, debe poseer cinco competencias: habilidades intelectuales, dominio de los contenidos de enseñanza, identidad profesional y ética, competencias didácticas, respuestas a las condiciones de sus alumnos y del entorno escolar (SEP; 2002; 31). La historia, como conocimiento disciplinar parecería tener la capacidad de fomentar el desarrollo de todas las competencias: enseña a leer y escribir y ofrece métodos para la investigación científica; es un campo de conocimiento que hay que saber y que debe ser enseñando a través de una didáctica específica; permite identificar y valorar la tradición educativa mexicana y; podría pensarse, como conocimiento social, que otorga herramientas para comprender el entorno escolar.

Sin embargo, al observar los programas específicos de las asignaturas con contenidos históricos, esto no parece tan obvio o más exactamente la metamorfosis del conocimiento histórico escolar es solo parcial. Sobre la asignatura de “La educación en el desarrollo histórico de México”, se afirma que además de conocer la relación entre contexto histórico y educación, “estos cursos deben contribuir a la constitución de la identidad profesional de los futuros maestros, quienes adquieren los elementos para reconocerse como parte de una larga tradición educativa y para comprender que su trabajo se relaciona con aspiraciones y demandas que, a lo largo de nuestra historia como nación independiente, han sustentado los mexicanos” (SEP, 2002; 70). Pero también hay cambios, pues se rechaza explícitamente el enfoque enciclopedista de la enseñanza de la historia pues:

En estos cursos no se propone realizar una revisión general, temáticamente exhaustiva, de la evolución histórica de la educación en México, pues se sabe por experiencia que ese propósito genera aprendizajes superficiales y arbitrariamente simplificados. En los programas se propone que los estudiantes dispongan de una síntesis panorámica de cada época, la cual les ayudará a ubicar hechos, secuencias y relaciones. La parte fundamental de los cursos consistirá en el estudio en profundidad de un número limitado de temas especialmente, para lo cual se utilizarán fuentes primarias, siempre que esto resulte práctico (SEP, 2002; 70).

La cita anterior es muy ilustrativa de la reforma a la enseñanza de la historia de los años noventa y en la que participaron con gran protagonismo Olac Fuentes Molinar, Rafael Ramírez Raimundo, Alberto Sánchez y Laura Lima Muñiz. Los contenidos se reducen, hay una selección de temas relevantes (a lo que ayuda la asignatura de temas selectos), existe una concepción evolucionista de la historia y se introducen elementos de ciencia histórica, en especial el uso de fuentes primarias. El paso de una historia enciclopédica en la escuela deja lugar a una historia práctica y siguió siendo “naturalista” por dos razones: la importancia del pasado está en el pasado en sí y el devenir histórico se interpreta como una evolución.

En las asignatura didácticas, es decir, aquellas dedicadas al estudio de las formas y funciones de la enseñanza de la historia, el enfoque constructivista cognitivo se sustenta como el hegemónico: el “propósito [es] que los alumnos de educación normal comprendan los procesos intelectuales que caracterizan el acercamiento de los niños al conocimiento histórico, identifiquen las dificultades conceptuales que comúnmente presentan los alumnos de primaria en este campo de aprendizaje y sean capaces de diseñar estrategias y actividades de enseñanza que estimulen el aprendizaje de los aspectos fundamentales de la historia, de acuerdo con el grado de avance de las capacidades cognitivas de los niños” (SEP, 2002; 84). Palabras como tiempo histórico, causalidad, ubicación espacial y cambio y continuidad ocupan, jerárquicamente, un asiento superior al conocimiento de los acontecimientos y procesos históricos.

Para atender a esto, los contenidos históricos se organizan con base a esta noción de aprendizaje, es decir, de manera concéntrica: historia local y regional, historia de la entidad federativa, historia nacional e historia universal. Llama la atención la omisión completa a los aspectos socioculturales de la enseñanza de la historia, situación que se contradice con los enfoques, por ejemplo, de la enseñanza del Español.

A pesar de que estos cambios responden deliberadamente a los avances en investigación en enseñanza de la historia, especialmente a las indagaciones realizadas por el constructivismo cognitivo español de Juan Ignacio Pozo y Mario Carretero, la presencia del código disciplinar es notable. Como parte del *Programa para la Transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales*, o en otras palabras, para la reforma de los programas de la educación normal, se publicaron para cada asignatura unos cuadernillos de apoyo para el estudio que, en la práctica, se convirtieron en la bibliografía obligatoria y en muchos casos libro único y, por tanto, en el currículum real. En Enseñanza de la historia I y II el programa está hecho para formar profesores que no sepan más que los contenidos que tengan que enseñar a los niños: la enseñanza de la historia en la escuela primaria, en los primeros grados, la enseñanza de la historia de México, la enseñanza en quinto y sexto grado, estrategias y recursos didácticos y evaluación (SEP, 1999, 1999a). El profesor como un técnico, abandonando la idea de un profesor investigador y reflexivo, que caracterizó la formación docente en la reforma de 1984. Además en las lecturas sugeridas se trasmina el sentido profundo de la nueva enseñanza de la historia: la combinación entre psicología cognitiva e historia nacional. Predominan por un lado los textos de Juan Ignacio Pozo y por otro una serie de pedagogos mexicanos que a lo largo del siglo XX han escrito sobre la enseñanza de la historia. Pero llama especialmente la atención que el primer texto de la antología es de Jean Meyer, un importante historiador francés radicado en México que se ha caracterizado por ser revisionista y conservador, que habla sobre las responsabilidades y riesgos de identificar la historia como identidad nacional, es decir, en cierta medida la función social de la historia sigue

manteniendo su valor en cuanto perpetúe su relación con el estado-nación.

Los cambios generados por la reforma a las escuelas normales son significativos y valiosos. Se incluyeron los avances de la ciencia cognitiva, algunos elementos del método del historiador, se le dio una impronta braudeliana, sobre todo en la interpretación del tiempo histórico como *longue durée*, y se redujo una historia memorística y enciclopédica. Sin embargo, debajo de estos cambios perdura con fuerza y vitalidad el código disciplinar de la historia compuesto por un corte nacionalista y fáctico. También vale la pena señalar una carencia notable: la centralidad del niño como enfoque de enseñanza se reduce a aspectos cognitivos y elimina aspectos socioculturales, tanto de los ámbitos escolares como de los contextos sociales en los que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. La formación docente para educación secundaria no modificó esta situación, tan solo la profundizó.

b) Educación secundaria

Dentro del *Programa para la Transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales*, la Licenciatura en educación secundaria impartida por las escuelas normales, también se modificó. A diferencia de la primaria, donde se forma a un maestro para que imparta la mayoría de las clases, la educación secundaria ha fragmentado tradicionalmente su curriculum con base en las lógicas disciplinares. Vale la pena aclarar que México tomó una dirección contraria al resto de América Latina en las reformas educativas de la última década del siglo XX, pues pasó de áreas de conocimiento (ciencias sociales y ciencias naturales) a historia, geografía, formación cívica, biología, química y física. Por tanto, las especialidades de la licenciatura en educación secundaria se diseñaron por disciplina y la historia recobró su particularidad en las escuelas normales en 1999. De esta manera, la formación de profesores de historia en las escuelas normales se centró en los últimos tres lustros en un tronco común a todas las disciplinas y en un conocimiento disciplinar específico.

El perfil de egreso del profesor de secundaria, al que tienen que aportar todas las disciplinas es el mismo que en educación primaria, con la única variación de que el nuevo maestro tiene que conocer las finalidades de la educación secundaria, entre ellas los contenidos de su disciplina. El tronco común, por su parte, mantiene mucho del enfoque que se le imprimió al currículum de primaria: fuerte influencia del constructivismo cognitivo con cuatro cursos de desarrollo del adolescente; aprendizaje de las competencias de expresión escrita y oral y comprensión lectora; historia de la educación y la pedagogía; y propósitos específicos de la educación secundaria (SEP, 2010; 41). A cada disciplina se le dan 13 asignaturas de su especialidad. En el caso de historia se podría decir que hay dos grandes ejes: a) el conocimiento disciplinar que incluye la epistemología del conocimiento histórico y los contenidos de historia de México y universal; b) la enseñanza de la historia con aspectos didácticos y cognitivos del desarrollo de los adolescentes.

Ambas líneas surgen de una primera asignatura “Introducción a la enseñanza de la historia” donde se afirma que se pretende que “los alumnos normalistas identifiquen los retos que implica enseñar historia en la escuela secundaria: un dominio amplio y profundo de los contenidos, de las características de la producción del conocimiento histórico, así como de diversas formas de enseñanza y evaluación; este dominio es la base fundamental para interesar a los alumnos y contribuir no sólo a que adquieran conocimientos específicos sino también a que desarrollen habilidades intelectuales y la capacidad para pensar históricamente” (SEP, 2002a; 13). En esta cita se puede distinguir la concepción de historia y de enseñanza de la historia que se tiene. Por un lado, separan el contenido histórico de las formas de producción del saber histórico lo que implica, epistemológicamente, que el contenido es independiente de su interpretación. En segundo lugar, se valora la formación en habilidades de pensamiento. Historia y psicología constructivista cognitiva-didáctica se engranan una vez más.

En el primer eje, el histórico, me interesa discutir su concepción de conocimiento histórico. Como he afirmado en otros textos (Plá, 2008;

2012), la enseñanza de la historia en México, incluida la formación de profesores, vivió un proceso de imbricación que conjuntó propuestas del sector productivo (competencias), lógicas disciplinares de la escuela de los *Annales* (historia) y constructivismo cognitivo (psicología) que dio lugar a una historia fundamentalmente práctica, competente, competitiva. Parte de este proceso se puede ver en la epistemología de la historia defendida por la reforma a las escuelas normales a finales del siglo XX. Por ejemplo en las asignaturas “El conocimiento histórico I y II” se trabajan fundamentalmente autores franceses: Marc Bloch, Fernand Braudel, Lucien Febvre, Geoge Duby, Henry Marrou y Jacques Le Goff entre otros. La historiografía alemana, norteamericana, latinoamericana e inglesa solo aparecen en cuanto pertenezcan a esta corriente. Esto implica una epistemología clara, en la que la historia es una ciencia, tiene una metodología definida que es garante de su científicidad y es enemiga de la narración (SEP, 2001, 2002b). Por supuesto, autores como Reinhart Koselleck, Keith Jenkins o Hayden White no aparecen. Por tanto, a los futuros profesores de historia egresados de las escuelas normales, sólo se les enseña una mirada del quehacer historiográfico profesional, lo cual los pone en franca desventaja frente a los estudiantes de historia que llegan a ser maestros, pues estos últimos tiene claro que los *Annales* son sólo una corriente más. Este problema, como veremos más adelante, se acrecienta aún más con las nuevas reformas.

Los contenidos históricos trabajados por los estudiantes de las escuelas normales, además de los educativos y pedagógicos, tienen una estructura basada en la dicotomía nacional-universal, o lo que es lo mismo, lo propio y lo extraño. Además, los contenidos históricos internacionales mantienen una fuerte impronta eurocéntrica. Digámoslo así, continúan enseñando una historia lineal, cronológica y única. En el caso de la historia de México, esta situación cambia poco. Lo relevante es que los contenidos históricos están organizados a imagen y semejanza del plan de estudios para educación secundaria de 1993 (SEP, 1993), lo que implica una enseñanza muy limitada y de baja exigencia académica. Desde mi perspectiva, la reducción de los contenidos históricos es una limitación historiográfica significativa que, si le sumamos una mirada de las

corrientes de la historia profesional, da por resultados profesores de historia con graves deficiencias en su conocimiento disciplinar.

El segundo eje es el centrado en didáctica de la historia y sus asignaturas llevan los nombres de “Enseñanza de la historia” I, II y III. La primera dedicada a los aspectos cognitivos, la segunda al enfoque didáctico y la tercera a las estrategias y recursos que puede utilizar un profesor en el aula. Es simple identificar la influencia del constructivismo cognitivo, pues se encuentra en la base del enfoque didáctico propuesto por la SEP. En especial es de llamar la atención el peso que se le da al tiempo histórico como noción central del aprendizaje de la historia, debido en mucho a la influencia de los trabajos españoles, como los de Mario Carrero y Juan Ignacio Pozo. De nuevo, al igual que en el caso de la historia, solo se presenta una visión teórica de la psicología como si esta fuera una verdad última. Las consecuencias de esto, que incluso impactan en muchos de los historiadores que se han preocupado por la enseñanza de la historia en los últimos veinte años, es que se definan contenidos históricos, enfoques didácticos, objetivos educativos con base en las etapas de desarrollo de origen piagetino. La historia se convierte en psicología. Con este núcleo de habilidades de pensamiento psicológicas convertidas en lenguaje historiográfico, las competencias (provenientes del sistema económico) encontrarán un piso firme para desarrollarse entre el 2006 y 2011.

c) Una reforma inconclusa

En el gobierno de Vicente Fox (2000-2006) se inició una reforma a nivel curricular y de gestión de la Secretaría de Educación Pública. La educación normal se separó de la Subsecretaría de Educación Básica y pasó a ser responsabilidad de la nueva Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Este cambio aparentemente menor ha generado una disociación entre las reformas a la educación básica y las transformaciones que deberían secundar las escuelas normales. La consecuencia es que hoy en día los programas de

las escuelas normales responden a la reforma a la educación básica de 1993 y no se han actualizado con base en los últimos alcances de la investigación. Esta situación ha tratado de ser mitigada bajo la dirección de Marcela Santillán y en el caso de la enseñanza de la historia por Belinda Arteaga y Siddartha Camargo. La nueva propuesta trata de incluir la educación histórica como el enfoque central para la enseñanza de la historia.

La educación histórica es un proyecto para la educación preescolar y primaria propuesta por Arteaga y Camargo que todavía no alcanza la licenciatura en educación secundaria. En ella se retoman como autores fundamentales a Sam Wineburg, Peter Lee, Rosalyn Ashby y Peter Seixas. Estos investigadores sostienen, con una sólida base empírica, que la historia que hay que enseñar es un conjunto de habilidades cognitivas que se desarrollan particularmente gracias al método del historiador. En otras palabras, hay que enseñar a pensar históricamente. Los investigadores mexicanos siguen esta idea y consideran que la “educación histórica es promover una comprensión más profunda sobre la naturaleza de la disciplina” (Arteaga y Camargo, 2011). Además retoman de Lee y Ashby los conceptos de primer y segundo orden que son, para ellos, los elementos estructurantes de un modelo de cognición histórica. Los conceptos de primer orden son los datos, mientras que los de segundo orden son los conceptos organizadores como evidencia, causalidad, tiempo histórico, relevancia, cambio y continuidad y empatía. Este tipo de conceptos y la destreza de su manejo facilitan la creación de estándares que puedan ser evaluados en diferentes ámbitos. Finalmente, en la definición de educación histórica de Arteaga y Camargo, se agrega el concepto de conciencia histórica trabajado por Josep Fontana en España y por Andrea Sánchez Quintanar (2004), autora mexicana que defiende que la historia es un pensamiento vital que nos hace humanos.

Es necesario reconocer que el esfuerzo de Arteaga y Camargo ha sido muy loable y que, desgraciadamente la política educativa y magisterial en México parece que les impedirán llevar a buen puerto su proyecto. A pesar de esto, las traducciones que han realizado de los diferentes auto-

res, los seminarios de trabajo y su impacto en posgrados profesionalizantes ya son en sí mismo un éxito de uno de los proyectos más significativos de formación de docentes en enseñanza de la historia en las últimas dos décadas en México. Sin embargo, considero que teóricamente es necesario señalar por lo menos tres aspectos: el primero es que considerar la educación histórica como la enseñanza de una disciplina es una visión riesgosamente elitista que valora como único conocimiento válido sobre el pasado a las producciones de la historiografía profesional. En otras palabras es más importante enseñar el uso de fuentes históricas que el holocausto y sus múltiples interpretaciones científicas o no. Por tanto se corre el riesgo de enseñar una historia excluyente en nombre de la ciencia. El segundo aspecto son los meta-conceptos o conceptos de segundo orden que tienen un origen cognitivo y piagetiano. Estos organizadores son también políticos, históricos y culturales y surgen por un lado de la propia historicidad del pensamiento historiográfico y en segundo lugar de una necesidad de la psicología cognitiva por convertir en parámetros medibles y comparables los procesos de aprendizaje. Esto naturalmente excluye otras formas de organizar la historia como la neomarxista, la posmoderna o la propia historia cultural. Por último, la educación histórica omite, al igual que la propuesta de enseñanza de la historia surgida en los años noventa, los aspectos socioculturales, es decir, tanto a las formas en que la escuela conforma sus propios significados, como a los procesos culturales que interpretan el pasado dentro y fuera de la aulas, como lo han demostrado Keith Barton (2009), Linda Levstik (1999) y Terrie Epstein (1997).

II. La formación de profesores en las carreras de historia

a) La enseñanza de la historia en la universidad

Por lo común, la mayoría de las universidades públicas del país que imparten la licenciatura en historia, consideran que las tres salidas profesionales de sus egresados son la investigación histórica, la enseñanza de la historia y la difusión de la historia. En algunos casos también se

incluyen opciones terminales vinculadas con el quehacer archivístico. La investigación histórica es sin lugar a dudas la que ocupa el pedestal más alto en la percepción de los historiadores, aunque las condiciones laborales muestran otra realidad, pues el 19.6% de los egresados son profesores de secundaria y el 14.6 de establecimientos de educación superior (STPS, 2012). El resultado son programas que intentan formar investigadores que terminan siendo profesores de educación media. Ante esto, la inmensa mayoría de las carreras han incluido en su mapa curricular una o dos asignaturas que se denominan didáctica, enseñanza o docencia de la historia. Además, en varias universidades estas materias se relacionan con opciones terminales centradas en el diseño de instrumentos de evaluación y recursos didácticos o el desarrollo de habilidades docentes, como la Universidad de Sonora, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Juárez del estado de Tabasco y el Instituto Mora.

No es fácil acceder a los programas de las asignaturas dedicadas a la enseñanza de la historia, por lo que una fuente confiable para tener una idea general de los enfoques o posicionamientos teóricos son los perfiles de egreso.⁴ Por ejemplo, la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) tiene la finalidad de ofrecer a sus estudiantes las herramientas para que puedan “enseñar e impartir los conocimientos históricos mediante la práctica docente”, que se traduce en la capacidad de diseñar “proyectos, programas, textos, antologías y recursos didácticos para el apoyo de la docencia y el aprendizaje en instituciones educativas” (ENAH, 2012). En la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) la situación no difiere mucho: el joven historiador “tendrá una formación didáctica que le permitirá incorporarse al campo de la enseñanza de la historia universal, de México y de Chiapas”, es decir, podrá “diseñar nuevos modelos dentro del área de enseñanza de la historia, en los niveles básico y medio superior” (UNACH, 2012). Una

⁴ Parte de esta investigación se publicará en Plá (2013)

tercera muestra lo presenta la Universidad de Quintana Roo (UQROO) al incluir entre los objetivos de la licenciatura formar docentes en la enseñanza de la Historia e historiadores capaces de desarrollar investigaciones históricas, sobre todo de historia regional.

La enseñanza de la historia tiende a ser en los programas de licenciatura en las universidades mexicanas, una salida al campo laboral y un conocimiento práctico, técnico. Esto se ve en el uso de los términos de docencia, didáctica y enseñanza. Cada uno de ellos implica miradas distintas sobre los diferentes sujetos educativos, los procesos de interacción en el aula y el papel de los diferentes saberes disciplinares, en especial la historia. Docencia de la historia es un término poco recurrente y hace referencia al ser profesor, a la identidad docente, es decir, contiene elementos ontológicos y prácticos fácilmente identificables. El sujeto central del proceso educativo es el docente y como tal requiere de conocimientos disciplinares y didácticos específicos, así como principios éticos de comportamiento muy particulares. Su relación con el saber disciplinar sigue siendo jerárquico y por lo general es un trasmisor del saber sabio (conocimiento disciplinar) al saber enseñado (conocimiento escolar). Esto último hace referencia a la categoría analítica de trasposición didáctica acuñada por Yves Chevallard, que describe una relación triangular entre el profesor, el alumno y el saber. La didáctica de la historia, sería la conversión del saber disciplinar producido por los historiadores a un saber digerible para los estudiantes. Este proceso vincula el saber histórico, el saber pedagógico y el saber psicológico sobre el desarrollo cognitivo de los estudiantes. La docencia se centra en el profesor y la didáctica en los instrumentos mediadores entre el saber sabio y el saber enseñado, por lo que de una u otra manera, en cuanto conceptos, parecen insuficientes para enmarcar los procesos que vive la historia dentro de las aulas.

Por enseñanza de la historia se puede entender la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela. Esta construcción es situada, histórica y cultural, en la que entra en primer plano la institución escolar que norma y disciplina formas particulares de pensar la historia,

reglas que responden según el momento histórico a lógicas curriculares, códigos lingüísticos y extralingüísticos específicos, relaciones de poder dentro de la escuela y al papel que juegan diferentes sujetos del proceso educativo. Asimismo el pasado o más bien los pasados que se disputan un lugar hegemónico en las aulas proceden de múltiples fuentes, como los metarrelatos nacionales, corrientes historiográficas, memorias colectivas, historias locales, culturas juveniles y tradiciones docentes, entre otros. Las relaciones jerárquicas que se dan entre ellas no dependen de la cientificidad o no del conocimiento, si no del sentido escolar que se le otorguen. La configuración final es una acción política (Plá, 2013). Esta última visión es la que estoy trabajando en la Universidad Autónoma de México (UNAM).

b) La enseñanza de la historia en FFyL de la UNAM

Hace un par de años publiqué un ensayo (Plá, 2010) en el que reflexionaba sobre la importancia de proponer una mirada sociocultural a los procesos de formación de profesores de historia. Ahí argumentaba que la mirada eficientista que predomina en los programas de formación docente desde los años noventa del siglo pasado, compuesta por una conjunción entre sistema productivo (competencias), psicología (habilidades de pensamiento) y saber disciplinar (método histórico) ofrece una serie de elementos perfectamente mensurables y por tanto controlables. Esta visión, desde mi punto de vista, forma profesores incapaces de leer su presente, tanto en el contexto social como en los procesos dentro del aula y la escuela, por lo que podrán responder muy bien a las exigencias de la gestión educativa nacional y a los mecanismos de evaluación internacionales pero no a las necesidades de sus estudiantes. En cierta medida, la educación histórica es una profundización de este enfoque. Sin embargo, los problemas culturales que existen al enseñar historia no tienen cabida dentro de esta propuesta. El conflicto de interpretaciones históricas en una comunidad neozapatista es muy distinto a los conflictos culturales en una zona marginada del oriente de la Ciudad de México. Desde mi punto de vista la formación de los profesores de historia

debe tomar el aspecto cultural como eje central. Bajo esta consideración, la enseñanza de la historia como un proceso sociocultural, en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM he desarrollado el siguiente programa para las asignaturas de “Enseñanza de la historia” I y II, impartidas en los semestres quinto y sexto de la carrera de historia.⁵

El programa tiene cuatro rubros y dos prácticas de campo. El primer rubro se concentra en estudiar los procesos educativos desde la sociología y la antropología; el segundo se dedica a las múltiples historias y el problema político y cultural de la enseñanza de la historia en la escuela; el tercero intenta formar a los jóvenes historiadores con herramientas metodológicas para la investigación en enseñanza de la historia; y por último un rubro didáctico. Las dos prácticas de campo son, en el primer curso, una observación sobre las prácticas escolares y las culturas juveniles y en el segundo sobre prácticas docentes y diseños didácticos que respondan a las condiciones observadas en la primera visita a la escuela. Los resultados en apenas dos años de trabajo son a mi parecen relevantes, pues tenemos ya el interés de los estudiantes por abrir un seminario de investigación en la materia.

El primer eje se centra en el estudio de interpretaciones sociológicas y antropológicas de la educación. De esta manera, los historiadores, poco o nada familiarizados con los discursos educativos, pueden enfrentarse a teorías funcionalistas, de la reproducción o críticas que les permiten identificar las prácticas escolares en las que se han visto inmersos. Asimismo, se estudia la idea de una cultura escolar y las relaciones que en su interior se dan entre saberes disciplinares, roles de género, relaciones de poder y otras tanto dentro y fuera del aula. Se da especial énfasis a las culturas juveniles pues, como ya se ha mencionado, los egresados de historia podrán impartir clase en secundaria, bachillerato o universidad. Por último se profundiza en las reformas educativas a escala global y

⁵ La última versión del programa se ha realizado de manera colegiada con las profesoras Lorena Llanes y Laura Favela.

sus impactos en la enseñanza de la historia. Esta primera parte es fundamental para la práctica de campo, donde el objetivo es hacer observaciones etnográficas, no necesariamente de las prácticas docentes, que les permitan identificar lo estudiado en la sociología y la antropología de la educación. En este sentido, se puede afirmar que nuestra posición sostiene que la didáctica es un problema antropológico y no psicológico.

El segundo eje tiene que ver con la concepción de que todo proceso de enseñanza de la historia es un proceso político en el que diversas historias, dueñas cada una de ellas de epistemologías particulares, se disputan un lugar hegemónico en el aula. Este es una condición irreductible de su práctica. Asimismo, se estudian los mecanismos mediante los cuales la cultura escolar genera su propio conocimiento histórico que abreva del saber disciplinar, pero retoma de diversos usos públicos y políticos del pasado. Se pretende discutir y analizar cómo se interrelacionan estas maneras de pensar el pasado dentro y fuera del aula para fomentar procesos de enseñanza y aprendizaje complejos y diversos. En este sentido, hay que reconocer que poca investigación en enseñanza de la historia trabaja este aspecto, por lo que es necesario volver a la antropología y la sociología de la educación para estudiarlo.

La enseñanza de la historia enfrenta serios problemas de valoración por parte de los historiadores. Desde mi punto de vista esto se debe, por un lado, a que la inmensa mayoría de los trabajos que se producen en México y otras partes del mundo presentan grandes deficiencias teóricas y metodológicas y, por otro, a la percepción general sobre la profesión docente. La segunda es mucho más difícil de solucionar desde el aula universitaria, pero a la primera se le puede combatir frontalmente. En este eje temático se trata de mostrar a los estudiantes de historia que la enseñanza de la historia es también un campo válido y complejo de investigación, que requiere reflexiones teóricas profundas y una metodología completamente diferente a la utilizada por los historiadores. Por ejemplo, la observación etnográfica y la intervención didáctica requieren de instrumentos de investigación muy distantes de la búsqueda archivística. También, esta posición tiene la intención de recuperar la idea de la

investigación-acción en la que el profesor es también un investigador de su propia práctica, concepción docente muy denostada por las reformas educativas neoliberales de fines del siglo XX.

Por último, no se puede olvidar el aspecto técnico de la docencia, donde se discuten algunos posicionamientos psicológicos del aprendizaje, se diseñan rejillas de evaluación, se estructuran secuencias didácticas y se analizan las potencialidades de los diferentes recursos didácticos disponibles. Sin embargo no se olvida la investigación, pues la segunda práctica docente es tanto una intervención en el aula como una indagación didáctica. Los resultados son realmente interesantes y aunque el espacio en el presente artículo no me permite extenderme en los escritos de los alumnos, si quiero mencionar por lo menos tres: el primero fue un práctica docente de historia de las mujeres en una escuela secundaria en una la zona conurbana de la ciudad de México donde predominaban jóvenes de familias uniparentales y cuyo sostén económico era la madre. El segundo fue un trabajo sobre la historia de los derechos laborales y las organizaciones sindicales en un bachillerato del oriente de la ciudad, con hijos de sectores obreros o pequeños comerciantes. Finalmente, un estudio sobre la historicidad de las identidades nacionales e individuales en un escuela privada del sur de la ciudad de México con fuerte presencia cosmopolita y universitaria. Cada uno de los estudios supo identificar las características de su centro escolar, las condiciones culturales de sus estudiantes y sus propios intereses historiográficos, es decir, desarrollaron prácticas de enseñanza de la historia desde una perspectiva sociocultural, y por tanto, política.

c) Posgrados profesionalizantes en enseñanza de la historia

Las presiones de los organismos internacionales a los sistemas educativos nacionales, el crecimiento demográfico y la mayor cantidad de individuos certificados, los sistemas de estímulos económicos y la falta de oportunidades laborales han provocado un aumento en el número de estudiantes de posgrado y una mayor especialización de los estudios de

maestría y doctorado. La enseñanza de la historia no ha escapado a este proceso y ha ampliado en diferentes puntos de la república su oferta educativa, sea por el interés de la historia o sea desde la pedagogía. Todos estos posgrados son maestrías de dos años pues todavía no se ha creado ningún doctorado especializado en didáctica de la historia o de las ciencias sociales. Quienes pretenden hacer un doctorado en enseñanza de la historia, que son muy pocos, lo hacen en historia o en pedagogía o se van al extranjero. En este apartado describiré brevemente las cuatro maestrías en enseñanza de la historia que dese mi percepción son los más importantes.

Quizá el posgrado más antiguo en enseñanza de la historia sea la línea de Historia y su Docencia de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Esta universidad es la casa de estudios que más tesis de licenciatura y maestría ha producido en los últimos quince años. El posgrado, fundado hace más de una década por Julia Salazar Sotelo y Xavier Rodríguez Ledesma divide sus líneas entre historia de la educación y la enseñanza de la historia, sin perder nunca el vínculo entre ellas (UPN, 2012). En el segundo aspecto existen una pluralidad de enfoques, entre los que destacan la relación entre teoría de la historia y la enseñanza de la historia, propuestas socioculturales de investigación, política y enseñanza de la historia e incluso la educación histórica. Atiende, como la mayoría de los posgrados en educación, maestros que se encuentran frente a grupo, por lo que además de darle un enfoque de investigación, trabaja con mirada profesionalizaste. El posgrado tiene gran demanda y es uno de los más relevantes a nivel nacional.

Otro posgrado que ha conseguido grandes logros y que produce tesis con rigor académico es la que desarrolla el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo en Morelia, Michoacán y que, al igual que la maestría de la UPN está acreditada por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Este posgrado tiene la particularidad que es ofrecido por historiadores y no por universidades o centros peda-

Reseñas

gógicos. Los trabajos de Javier Dosil y Deni Trejo entre otros es relevante e incluso una de sus alumnas Silvana Casal (2011) logró publicar resultados de su tesis en una revista de alta exigencia académica en México. Esto último se debe a que ha combinado la investigación con la docencia y le ha dado un impronta muy particular con la introducción de la cultura purépecha en los enfoques y temas de estudio. Sin lugar a dudas es uno de los posgrados más pujantes en México.

La UNAM creó hace un poco más de un lustro la Maestría en Docencia en Educación Media Superior (MADEMS). Este programa se formó con la intención de ofrecer posgrados de actualización a los profesores de sus sistemas de preparatoria y bachillerato. Tiene una organización compleja, pues es coordinado por un pedagogo pero cada disciplina tiene su propio responsable. Esto, en apariencia lógico, ha traído como consecuencia una falta de independencia de los programas que les ha impedido implementar los avances de las investigaciones de las didácticas específicas. Asimismo, tiene la firme convicción de que la didáctica es una técnica, por lo que los estudiantes deben hacer prácticas docentes en las que diseñen secuencias didácticas las apliquen y describan en un reporte no mayor a cien cuartillas. Es un esfuerzo considerable aunque desde mi punto de vista demasiado práctico y poco reflexivo.

Existe una cuarta maestría, de reciente creación, que pertenece más al espacio de las escuelas normales que al de las universidades. En 2011 se abrió la primera convocatoria de la Maestría en Educación Histórica en El Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas (CAMZAC). La relación con el proyecto de reforma en las escuelas normales es claro: “La Educación Histórica, como campo de estudio emergente, supera en los ámbitos de la teoría y la práctica a la Enseñanza de la Historia y a la Didáctica de la Historia, [que construye] un paradigma integrador en el que concurren especialistas en ciencias de la educación, historiadores, formadores de docentes y profesores en servicio que tienen como eje vertebrador la reflexión, la teoría y la práctica innovadora de la asignatura de Historia en escenarios situados.” (CAMZAC, 2012). La educación histórica permitirá “preparar maestros con una sólida formación que les

sea útil para mejorar los procesos áulicos, escolares y extraescolares en la asignatura de Historia” (CAMZAC, 2012). Personaje importante en esta maestría y su enfoque de Educación histórica es sin lugar a dudas Belinda Arteaga. A pesar de que, como he afirmado anteriormente, este enfoque en realidad oculta una visión elitista del conocimiento histórico, basado en la psicología y la historia profesional, es un proyecto serio y relevante que exige estar atentos a sus resultados.

Por supuesto estas cuatro maestrías no son las únicas que existen. Se pueden encontrar otras como en la Universidad de Tijuana y algunas de corte regional y monográfico como la Maestría en enseñanza de la historia de Jalisco del Colegio de Jalisco. También por supuesto hay diplomados, con menor carga horaria y exigencia académica que los posgrados, que también tratan de cubrir las necesidades de actualización de los maestros frente a grupo. Lo que espero que quede claro es que la enseñanza de la historia se ha convertido ya en una especialización que requiere de posgrados en México y que este camino ascendente parece afortunadamente seguir su curso.

Un panorama de la enseñanza de la historia

A pesar de que la formación de profesores de historia en México es amplia y difícil de sistematizar, el sistema educativo diseñado desde la capital federal permite homogeneizar muchos de sus derroteros. Está claro que la Secretaría de Educación Pública controla los enfoques y los programas para la formación de profesores de educación primaria a través de las escuelas normales y en cierta medida, hace lo mismo para la educación secundaria. Sin embargo la educación media superior tiende a recibir estudiantes universitarios egresados de la carrera de historia o afines, por lo que las universidades están realizando un esfuerzo por responder a esta condición impuesta por el mercado laboral. También parece claro que la necesidad de una actualización constante y de mayores estudios de posgrado ha permitido a las universidades intervenir en la formación continua de los maestros frente a grupo de primaria y de

secundaria. México, a pesar de no tener un nutrido grupo de investigadores en enseñanza de la historia, parece considerar la formación de profesores de historia como algo importante para el sistema educativo y la formación de sus ciudadanos.

Sin embargo este panorama refleja también inconsistencias sobre las que vale la pena fijar la atención. La primera de ellas deriva de la propia carencia de investigación. Al producir pocas investigaciones propias de la realidad educativa mexicana, la inmensa mayoría de las bibliografías y de los presupuestos teóricos son copiados o simplemente retomados de otras partes del mundo, sobre toda la tradición española. La falta de investigación también genera que parte de la formación docente quede alejada de las discusiones internacionales, que no sea la española, y por tanto corre el riesgo de rezagarse. En resumen, el primer problema de la formación de docentes de historia, a mi parecer, radica en la ausencia de investigación nacional en enseñanza de la historia. Por tal razón, los posgrados y las licenciaturas en historia deberían de tratar no solo de actualizar docentes, sino de formar investigadores.

La segunda inconsistencia es una falta de claridad conceptual. Los términos de enseñanza, docencia, didáctica o educación histórica no han sido discutidos de manera amplia y profunda, como tampoco categorías como memoria histórica o memoria colectiva, patrimonio o usos públicos de la historia. Quizá aquellos que se encuentran más asumidos aunque no necesariamente reflexionados, son las habilidades de pensamiento, el método del historiador y últimamente las competencias del pensamiento histórico. Con esto no quiero decir que deba existir una homogeneidad en las corrientes de enseñanza de la historia y de formación docente, por el contrario, lo que asevero es la necesidad de llegar a ciertos consensos que nos permitan definir con claridad nuestras diferencias y nuestras semejanzas conceptuales y metodológicas. Para esto es necesario seguir dándole vida a los encuentros anuales de la Red de Especialista en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (Reddieh). A pesar de estos dos señalamientos, considero que el panorama es alentador aunque naturalmente insuficiente.

Bibliografía

- Arteaga y Camargo (2011) “La Educación Histórica en la educación normal Una propuesta de innovación educativa para el desarrollo del pensamiento histórico”, mecanoescrito
- Barton, K. (2009) “Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos”, en Ávila Ruiz, Rosa, Rivero García, Pilar y Pedro Domínguez (coord), *Metodología en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Instituto Fernando el Católico, España,, pp. 13-28.
- Casal, S. (2011) “Aprender historia en la escuela secundaria: el caso de Morelia, Michoacán (México)” en Revista Mexicana de Investigación Educativa, no. 48, pp. 73-105.
- Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas (CAMZAC) (2012), *Maestría en Educación Histórica* en Cuesta, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal.
- Epstein, T. (1997) “Sociocultural Approaches to Young People's Historical Understanding”, *Social-Education*, vol. 61, núm. 1, Enero, Estados Unidos,, pp. 28-35.
- Escuela Nacional de Antropología e Historia (2012), *Licenciatura en Historia*, México, 2011, en <http://www.enah.edu.mx/index.php>.
- Levstik, L. (1999) “The well at the bottom of the world: Positionality and New Zealand (Aotearoa) Adolescent’s Conceptions of Historical Significance”, *Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association*, Canadá, April.
- Plá, S. (2008) “Metamorfosis del discurso histórico escolar” en *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Caracas, Venezuela, Universidad de los Andes, Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 13, pp.171-194.
- Plá, S. (2010) “Leer el presente en el aula: una mirada cultural a la formación de profesores de historia” en *Reseñas de la enseñanza de la histo-*

Reseñas

- ria, Córdoba, Argentina, APEHUN-Universitas, no. 8, Noviembre, pp. 13-41.
- Plá, S. (2012) (en prensa) *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*. Universidad Iberoamericana, México, D.F.
- Plá, S. (2013) (en prensa) “La enseñanza de la historia como objeto de investigación” en *Secuencia*, Instituto Mora, México
- Sánchez Quintanar, A. (2004) *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, Paideia-UNAM.
- Sandoval, F. E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México, D.F: Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1993). *Plan y Programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2000) *Plan de estudios de 1997. Licenciatura en Educación Secundaria*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1999) *Historia y su Enseñanza I*, México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1999a) *Historia y su Enseñanza II*, México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2001) *El conocimiento histórico I. Finalidades y características*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002a) *Introducción a la enseñanza: de la historia*, México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002b) *El conocimiento histórico II. Condiciones y proceso de elaboración*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010) *Plan de estudios de 1999. Licenciatura en Educación Secundaria*, México, Secretaría de Educación Pública.

- Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) (2012) *Observatorio laboral*, en http://www.observatoriolaboral.gob.mx/wb/ola/ola_cual_es_su_ocupacion_prof
- SEP, (2002) *Plan de estudios de 1997. Licenciatura en Educación Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Trejo, D. (2009) “La enseñanza de la Historia en escuelas secundarias de Michoacán. Una perspectiva desde la historia oral”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, núm 8, España, pp. 39-44.
- Universidad Autónoma de Campeche (UAC) (2012). *Licenciatura en Historia*, México, en http://www.uacam.mx/UAC/hum/hum_historia.html.
- Universidad Autónoma de Chiapas (UACH) (2012). *Licenciatura en Historia*, en <http://www.unach.mx/images/carreras/Historia.pdf>.
- Universidad Autónoma de Quintana Roo (UQROO) (2012), *Licenciatura en Humanidades*, en http://www.uqroo.mx/carreras/pdf/lic_en_humanidades_20072.pdf.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) (2012). *Licenciatura en Historia*, México, en <http://www.uas.edu.mx/index.php?sec=27&of=24&area=6&op=41d&optativas=1&escuela=88&carrera=72>.
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) (2012), *Licenciatura en Historia*, México, en http://www.unicach.mx/_/masterpage.php?pag=HISTORIA.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN) *Maestría en Desarrollo Educativo. Línea la Historia y su docencia*, en <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/posgrado/226-mde-estructura-del-plan-de-estudios#1%C3%ADnea-la-historia-y-su-docencia>

Aprender a enseñar historia. Las representaciones sociales de la enseñanza de la historia del alumnado de dos universidades chilenas (usach y umce). Dos estudios de caso.

*Lucia Valencia Castañeda*¹

*Gabriel Villalón Gálvez*²

*Joan Pagès Blanch*³

Los formadores piensan en general que los formados tienen la representación de un saber monolítico y fijo, que son fieles preferentemente a un “método” (modelo expositivo de enseñanza, curso dialogado, reconocido por la mayoría). En realidad, las representaciones que los formados tienen del acto de enseñar son más variadas en formación continua (donde son en general voluntarias) que en formación inicial”. (Anne LE ROUX, 1987, p. 323)

En este artículo presentamos los resultados de dos investigaciones realizadas simultáneamente en el Master de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ambas investigaciones forman parte de una línea centrada en la formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales, en su desarrollo profesional y, en concreto, en la indagación de las representaciones y de las perspectivas de los futuros y de las futuras profesoras de ciencias sociales y de historia. La importancia de saber qué saben sobre la historia y las ciencias sociales y su enseñanza, y cómo han construido estos

¹ Profesora de la USACH y doctoranda en la Universidad Autónoma de Barcelona.

² Becario CONICYT y doctorando en la Universidad Autónoma de Barcelona.

³ Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona y coordinador de GREDICS.

Reseñas

conocimientos, se considera clave para el desarrollo profesional del profesorado y se constituyen en uno de los elementos fundamentales de su formación.

Conceptos clave: representaciones sociales, perspectivas, formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales, desarrollo profesional.

La unidad de didáctica de las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona y, más recientemente, su Grup de Recerca [investigación] en didáctica de las ciencias sociales (GREDICS) han centrado una parte importante de su investigación en las representaciones de las prácticas docentes del futuro profesorado de ciencias sociales y de historia como un elemento clave de su formación. Creemos que en las representaciones de las prácticas docentes se ponen en acción, toman cuerpo, las ideas, los conocimientos y las creencias del profesorado tanto sobre los saberes escolares como sobre la manera de enseñarlos y aprenderlos.

Por ello nos hemos interesado por las dos prácticas docentes que tienen más peso en la propia formación de los y de las docentes: la práctica del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria y la práctica universitaria donde se forman y, en particular, la práctica de la didáctica de las ciencias sociales o de sus disciplinas (didáctica de la historia, de la geografía o de otras disciplinas). Y, por supuesto, la práctica que se genera de la interacción entre las dos durante su proceso de formación como docentes (el *prácticum*).

Los inicios de esta línea de investigación hay que buscarlos en la tesis doctoral de la Dra. Pilar Benejam Argimbau (1986) sobre los planes de estudio de la formación de maestros y maestras y en sus diversas aportaciones teóricas y prácticas en la formación del profesorado de enseñanza secundaria en España. Posteriormente, esta línea prosiguió indagando las representaciones que los futuros y futuras docentes construyen como consecuencia de su larga vida, y experiencia, como alumnos y alumnas de infantil, primaria y secundaria y, también, de la universidad

(Pagès, 1997). La continuidad, o el cambio, de estas representaciones como consecuencia de la formación recibida se ha investigado de diferentes maneras pero siempre teniendo el *prácticum* realizado durante su formación profesional como referente fundamental. En cambio, se ha investigado menos el impacto de la práctica docente del profesorado universitario y, en particular del de didáctica de las ciencias sociales.

La línea de investigación dirigida por Pagès se materializó en varias tesis doctorales de profesores y profesoras de didáctica de las ciencias sociales que optaron por centrar el objeto de su investigación en la formación inicial de los y las docentes (ver Bravo et al. 2000). Forman parte de esta línea de investigación las tesis en curso de Lorenia Hernández centrada en la formación en Didáctica de las ciencias sociales de las maestras de educación infantil de Michoacán (México) y las de Gabriel Villalón y Lucía Valencia, ambos profesores universitarios chilenos y coautores de este artículo.

La indagación de las representaciones de los estudiantes de profesor de historia y de ciencias sociales, o de los propios profesores, sobre sus prácticas docentes o sobre su pensamiento, o sobre su desarrollo profesional no es una línea de investigación exclusiva de GREDICS o de la unidad departamental de didáctica de las ciencias sociales de la UAB, pero sí es una línea que hemos intentado favorecer porque la hemos creído, y la creemos, necesaria para entender mejor la formación de los docentes y su desarrollo profesional y, en consecuencia, poder intervenir en los planes y programas de formación inicial, o continuada, a partir de sus resultados y no solamente de propuestas teóricas.

La información facilitada por estas investigaciones nos señalaba la importancia de reforzar los programas profesionalizadores de la formación docente y, en particular, la relación teoría práctica tanto desde la perspectiva de un maestro o maestra generalista que ha de tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de saberes escolares tan complejos como la matemática, la lengua, la historia o la biología, por ejemplo, como desde la perspectiva del profesorado de enseñanza se-

cundaria o de bachillerato, que se forma para enseñar básicamente los contenidos en los que se ha especializado, en nuestro caso la historia. Un ejemplo de la utilización de los resultados de este tipo de investigaciones en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales e historia puede verse en Pagès y Pacievitch (2011).

¿Cuáles son los fundamentos teóricos de esta investigación?

Los fundamentos teóricos de estas investigaciones se relacionan directamente con la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales y su desarrollo profesional. En estas investigaciones se trabaja en torno a los conceptos de representaciones sociales y perspectivas prácticas. La consideración de las perspectivas prácticas y representaciones sociales de los estudiantes y profesores ocupan un lugar central en diversas propuestas para la formación inicial y continúa del profesorado, ya que son fundamentales para analizar nuestras prácticas, comprenderlas y, si es el caso, cambiarlas. El origen de la consideración de las perspectivas prácticas y representaciones sociales en la investigación sobre la formación del profesorado se halla en los trabajos de Goodman y Adler (1985) en el caso de las perspectivas. En el caso de las representaciones sociales en la didáctica de las ciencias sociales creemos que son un referente importante las aportaciones hechas por Moscovici y otros en el segundo encuentro del INRP en 1987 (Marbeau, L./Audigier, F. eds. 1987).

Como es sabido, el futuro profesorado de historia tiene representaciones sociales de la historia y de las ciencias sociales, de lo que significa ser profesor y de la manera de enseñar construidas a lo largo de su trayectoria como alumno o alumna y del contacto con los saberes históricos y sociales. La indagación de estas representaciones y de sus orígenes es fundamental para la formación profesionalizadora de estos futuros docentes y, en concreto, para su formación didáctica. Se trata de averiguar qué representaciones tienen no para ir en contra de ellas sino para trabajar con ellas. Sólo trabajando con ellas y consiguiendo que el

alumnado tome consciencia de que las tiene y de cómo las ha construido se podrá plantear como hipótesis su posible cambio y su sustitución no ya por representaciones sino por conocimientos sólidos desde un punto de vista científico.

François Audigier (1987) se planteaba la hipótesis que el alumnado de las escuelas y de los centros de secundaria construía poco a poco una representación de cada disciplina escolar y que esta representación tenía un importante papel en la forma como el alumno aprende el saber de cada disciplina. O dicho en otras palabras, “esta hipótesis señala la existencia de una relación entre la representación que los alumnos tienen de una disciplina y las competencias que desarrollan y construyen en esta disciplina” (p. 250). Esta hipótesis es, en nuestra opinión, una buena razón para indagar qué representaciones ha construido aquel sector del alumnado que ha decidido ser profesor de historia sobre la historia y de su enseñanza.

El papel de las representaciones también es valorado positivamente por Castillo y Ortiz (2002) para quienes es importante indagar “(...) el papel que ocupan las representaciones sociales en el modo como los individuos otorgan un valor determinado a un oficio o profesión. En esta medida el planteamiento de Moscovici respecto al modo como las representaciones sociales se instauran en el mundo de la cotidianidad y la socialización primaria, permite entender el efecto que producen estos tempranos acercamientos con la figura del adulto ejemplar docente. En palabras del autor los *contenidos y significados del pasado, predominan sobre el presente*”. [MOSCOVICCI, Serge (1986). Las representaciones sociales. En *Psicología Social*. Volumen II. Madrid: Alianza Editorial. Pág. 235], p. 31

Podemos considerar que las preguntas clave de esta línea de investigación están en consonancia que las que formula Armento (1996, 2000) y que, en síntesis, son: ¿Cuál es la experiencia previa a la universidad de los y las estudiantes de profesorado en relación con la historia y las ciencias sociales y su enseñanza?, ¿qué sabemos y qué deberíamos saber de ella y cómo lo deberíamos utilizar en su formación inicial como do-

centes?, ¿qué creencias sobre la enseñanza de la historia y qué conocimientos del contenido histórico han generado en los estudiantes de profesor? Y, en particular, ¿cómo podemos cambiar estas creencias durante la formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales? En las investigaciones siguientes hemos intentado dar respuesta a alguna de estas preguntas, pero queda aún mucho por investigar.

Las investigaciones que presentamos a continuación se centran en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales de dos universidades chilenas. El proceso de investigación se desarrolló alrededor de un seminario en el que participaron los tres autores de este artículo y Lorenia Hernández. En él se debatieron desde los supuestos y los objetivos de la investigación a los métodos y herramientas utilizados. Y, por supuesto, los resultados que se iban alcanzando. Las dos investigaciones comparten muchas cosas pero son diferentes tanto porque se realizaron en contextos diferentes como porque la muestra con la que se trabajó también lo era (en un caso, estudiantes recién ingresados a la universidad, en el otro, estudiantes veteranos mucho más cercanos a la finalización de sus estudios que a sus inicios).

I. Representaciones sociales de la enseñanza de la historia, de los estudiantes de primer semestre de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile.

Propósito

Esta investigación examina, como ya se ha dicho, las representaciones sociales que poseen los estudiantes ingresados al primer año de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile, del rol del profesor de historia, de las disciplinas que estudiarán durante su formación y de sus concepciones de la historia y las ciencias sociales como materias de enseñanza escolar.

Su propósito es confrontar dichas representaciones con las competencias que se espera desarrollen los estudiantes al finalizar sus estudios y que forman parte del rediseño curricular que está teniendo lugar en la carrera. El interés del estudio es analizar dicho proceso de innovación curricular -especialmente desde la perspectiva del modelo de profesorado que se pretende formar, materializado en la formulación de un perfil de egreso por competencias- y recabar elementos teóricos y empíricos que contribuyan a su desarrollo e implementación.

La investigación se sustenta en la certeza de que las perspectivas de los profesores comienzan a formarse durante su vida escolar, por lo cual es crucial examinarlas durante su formación inicial e implementar estrategias que les permitan tomar conciencia de las mismas. Si consideramos que el perfil de egreso puede ser definido como el modelo del estudiante que se quiere formar, resulta imprescindible conocer cuáles son sus representaciones sobre la disciplina y su enseñanza cuando recién ingresa a la carrera, y tenerlas en consideración al momento de tomar decisiones sobre la estructura curricular que considere las disciplinas, la didáctica, la relación entre la teoría y la práctica, la implementación de modalidades pedagógicas y las metas y excelencia que el Departamento y la Universidad se han propuesto para con sus estudiantes.

El estudio parte del supuesto que las representaciones sociales que poseen los estudiantes que ingresan a pedagogía en historia en la USACH, son el resultado de las orientaciones de la enseñanza recibida en la educación secundaria y de la influencia de profesores significativos que actúan en ellos como modelos. Estas representaciones se caracterizarían por el sentido social y político que atribuyen a la historia como disciplina, encaminada a comprender la realidad y a transformarla. Dichas representaciones, tendrían poca relación con las ideas que poseen de la enseñanza de la historia, arraigada en modelos transmisivos, conceptuales y poco participativos.

Contexto

El proceso de reestructuración curricular que se analiza, nace como una respuesta a las demandas administrativas y a los enfoques que desde organismos internacionales ejercen su influencia en la educación chilena. Este proceso ha dado lugar a una discusión y a una reflexión que han permitido preguntarse por las características del profesor de ciencias sociales que quiere formar la Universidad de Santiago. En él se han rescatado las fortalezas más importantes que constituyen la identidad de la carrera, a la vez que ha posibilitado esclarecer y sistematizar la solidez y debilidades de la formación que se ha entregado hasta ahora. Todo esto a través de un itinerario que en su desarrollo ha contado con el apoyo de asistencias técnicas y visitas nacionales e internacionales y con la participación de académicos, estudiantes y egresados de la carrera y de personas que desde el rol de empleadores o tutores de práctica, han contribuido a responder la pregunta: ¿cuál es el profesor de ciencias sociales que necesita la sociedad chilena actual y que aspira a formar el Departamento de Historia de la USACH?

La concepción de competencia con la que se trabaja es la definida por Jacques Tardif (2003) quien señala que corresponde a “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaces de una variedad de recursos” (p. 63). La idea de saber actuar implica la noción que cada competencia está esencialmente ligada a la acción y que ese saber actuar debe ser flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas.

Poner en funcionamiento una competencia, ya sea en un contexto de aprendizaje o de trabajo, requiere recursos numerosos y variados que incluyen conocimientos, actitudes y procedimientos y un profesional consciente de los recursos internos y externos a los que apela y que considera las características del contexto. En este plano es dónde el conocimiento y el trabajo con las representaciones que poseen los estu-

diantes adquieren especial relevancia, toda vez que el saber y la conciencia de ellas permiten modificar discursos y conductas, tomar decisiones didácticas fundamentadas y actuar en coherencia con dichos cambios o decisiones.

En el perfil de egreso elaborado para la carrera de pedagogía en historia de la USACH, el profesor de historia es definido como un profesional reflexivo, como un actor social que toma posición respecto del medio que lo rodea, que es capaz de conducir debates sobre temas de interés público, y que reflexiona sistemáticamente sobre su propio trabajo para tomar decisiones fundamentadas en situaciones complejas, contextualizadas social y culturalmente. Estas capacidades se lograrían mediante una sólida formación que le permitiría comprender los propósitos e importancia de las disciplinas que enseñará, encontrar respuestas en la observación, análisis y reflexión que propician los procesos de investigación y mediante su vinculación con la comunidad de la que él mismo y la escuela forman parte.

En la propuesta curricular, el estudiante de profesor debe desarrollar competencias que le permitan concebir a sus futuros alumnos en su diversidad social y cultural, como personas y ciudadanos a los que hay que contribuir a formar, en toda la gama de intereses y realidades que se presentan en la escuela.

Metodología y Población.

Se trata de una investigación cualitativa, que consideró como muestra los 46 estudiantes ingresados al primer año de la carrera de Licenciatura en Educación en Historia y Ciencias Sociales de la USACH el año 2011. El instrumento utilizado para recabar información es un cuestionario compuesto de 6 ítems, que integra preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas de respuesta breve. Los ítems apuntan a obtener información de las representaciones sociales de los estudiantes en tres ámbitos: el oficio de profesor de historia; las concepciones epistemoló-

Reseñas

gicas de las disciplinas que estudiarán durante su carrera; y la enseñanza de la historia y las ciencias sociales como materia escolar.

Las respuestas breves de los estudiantes cuando fundamentaban sus opciones (ítem 2, 4 y 5) fueron analizadas incorporando el método del campo semántico en que estas se movían, inspirándose en las orientaciones de Petracci y Kornblit (2004).

El ítem 1 recaba información biográfica de los estudiantes: sexo; año de nacimiento y de ingreso a la USACH; procedencia geográfica; dependencia, modalidad y comuna donde realizaron su enseñanza media; nivel de estudios de sus padres; lugar de prioridad en que postularon a la carrera; y mención que piensan seguir.

El ítem 2 recabó información de las motivaciones de los estudiantes por estudiar pedagogía, a partir de la pregunta ¿Por qué decidiste estudiar esta carrera?, y de la selección de tres de diecisiete alternativas que enumeraron en orden de prioridad y fundamentaron. Las opciones se organizaron en tres categorías motivacionales: la identificación profesional con el oficio de profesor; la proyección social y política que atribuyen a la carrera; y la relevancia de una influencia significativa.

El ítem 3, inspirado en el trabajo de ELLIS, A. K. (1991) (ver anexo 1), indaga en las concepciones epistemológicas de la Historia y las Ciencias Sociales, que tienen los estudiantes. Pregunta ¿Qué deberías saber y desarrollar para ejercer tu labor profesional? Las 25 opciones sobre las que se pronunciaron se organizaron conforme a cuatro categorías clave del conocimiento disciplinar: el objeto de estudio; los métodos; los propósitos; y las habilidades asociadas a dicho conocimiento. Para cada propuesta señalaron su grado de acuerdo en base a los siguientes parámetros:

TAC	ACD	CDS	EDS:	TDS
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Con dudas	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

El ítem 4 de la encuesta pregunta ¿Para qué aprendemos historia y ciencias sociales? Para contestar los estudiantes contaron con cinco proposiciones, cada una de las cuales representa distintas tradiciones epistemológicas en el campo de la historia, las ciencias sociales y la enseñanza del conocimiento social: positivista, nacional-patriótica, humanista, postmoderna y crítica. Los estudiantes las ordenaron de acuerdo a la valoración que dan a cada una de ellas, y justificaron las razones de dicho ordenamiento. Los ejemplos utilizados para esta categorización fueron obtenidos de Benejam (1997) agregando la categoría nacional-patriótica. Este ítem entrega información de las representaciones sociales que poseen los estudiantes en relación con los propósitos y fines del conocimiento de la historia y las ciencias sociales, que se enriquece con el análisis del campo semántico en que se desenvuelven sus justificaciones.

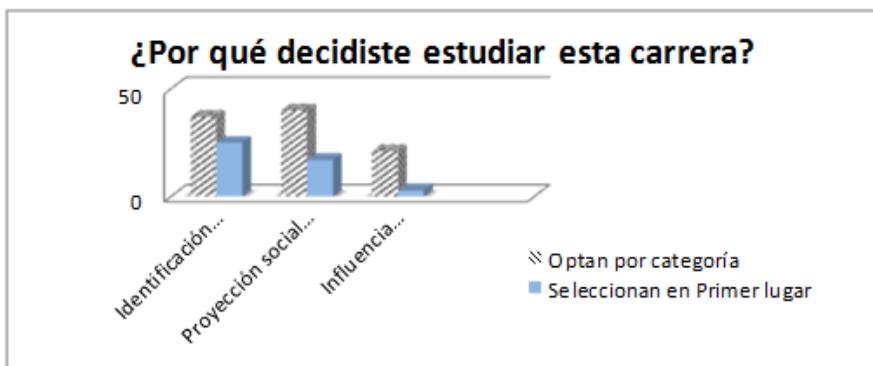
El ítem 5 indaga sobre los modelos de buen profesor que poseen los estudiantes. Para ello pregunta ¿Qué características debería tener un buen profesor de historia y ciencias sociales? y les pide que seleccionen, entre ocho, la o las opciones que más los representen y que fundamenten su elección. Las proposiciones responden a cuatro estilos docentes: tradicional; intelectual-activista; crítico y humanista, y se elaboraron a partir de los aportes de de Evans (1989) y Boixader⁴

El ítem 6 apunta a indagar en las representaciones de los estudiantes respecto de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Se les pide que señalen su grado de acuerdo o desacuerdo (mismo cuadro del ítem 3) respecto de 21 proposiciones referidas al tema, que se organizan en 6 categorías: las finalidades y valores de la enseñanza de las ciencias sociales; los métodos de enseñanza; los contenidos enseñados; el rol del profesor; el rol del estudiante; y los recursos utilizados en la enseñanza. Este ítem es una adaptación de ELLIS, A. K. (1991).

⁴ Boixader i Corominas, Agnés. Models Curriculars, Didàctica del Coneixement del Medi Social I Cultural. Material entregado en el curso *Investigación e innovación en el currículum de historia, geografía y ciencias sociales*, del Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y el Arte. UAB (2010-2011).

Resultados

Los resultados de la investigación permiten establecer que los estudiantes de primer de año de la carrera de Licenciatura en Educación en Historia y Ciencias Sociales de la USACH, tienen una gran identificación con el oficio de profesor de historia, en muchos casos originada por el ejemplo de un profesor significativo durante su vida escolar. Sus representaciones sobre el oficio de profesor de historia se organizan en dos dimensiones. La primera tiene un carácter más bien individualista y se vincula con el saber: con las capacidades intelectuales de una persona que a través de sus conocimientos es capaz de producir cambios en los otros, sus alumnos, que les permiten descubrir sus capacidades personales, desarrollar el pensamiento, cambiar sus mentalidades, ser críticos y reflexivos y descubrir el mundo del que forman parte. La segunda se sustenta en un componente más social y político y atribuye al profesor de historia un rol de agente para el cambio social: para la transformación del sistema en su papel de sujeto y partícipe de la sociedad. Las representaciones de los estudiantes coinciden en la necesidad de cambiar una realidad que consideran injusta, maleda y desigual y en esa tarea atribuyen un papel de primer orden al oficio de profesor de historia.



Este profesor se ubica en un contexto, el de la educación, al que se le atribuyen importantes potencialidades como factor de ascenso y movilidad social. En este sentido los estudiantes de pedagogía de primer año, se ven a sí mismos como futuros agentes que favorecerán la promoción social de sus alumnos, a la vez que ellos mismos se sienten experimentando ese ascenso en su vida personal.

Las representaciones disciplinarias que tienen los estudiantes sobre la historia y las ciencias sociales presentan diferencias, dependiendo de qué dimensión de la construcción del conocimiento demos cuenta. Cuando se trata de los sentidos y fines de la disciplina, los estudiantes se identifican casi unánimemente con los paradigmas que aspiran a explicar el mundo real y su legitimación ideológica, con el fin de educar a otros para verlo con ojos críticos y ayudar a transformarlo. En otras palabras, se inclinan por el contenido político que define los propósitos de la historia y las ciencias sociales. Estas representaciones son coherentes con las que tienen respecto de los métodos y de las habilidades que debe propiciar el conocimiento disciplinario, sustentado en la comprensión de sus fundamentos teóricos y metodológicos, donde destacan el valor atribuido a la indagación a partir del trabajo con fuentes y el desarrollo de habilidades que permitan la aproximación crítica a la realidad social.

Las representaciones anteriores, que a simple vista parecieran dar cuenta de una gran claridad teórica e ideológica, se desvanecen cuando las confrontamos con otras dimensiones de la construcción del conocimiento, a saber, con sus percepciones sobre los sujetos y objetos de los estudios sociales, develando una posición más cercana a la ingenuidad, que no logra discriminar y se identifica igualmente con paradigmas positivistas y narrativos que están muy lejos de aspirar a explicar la sociedad en su complejidad global y desde allí intentar cambiarla, como manifiestan en sus respuestas para las otras dimensiones.

El análisis individualizado de las encuestas permite concluir que sólo seis de los 46 estudiantes de primer año poseen representaciones de la

historia y las ciencias sociales totalmente coherentes en su formulación, tres de ellos responden a paradigmas que se identifican con la teoría crítica y la historia social mientras que los otros tres se vinculan con la narrativa, el nacionalismo y el positivismo.

Las representaciones que poseen los estudiantes respecto a las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, se centran en su sentido social, en los valores que subyacen en sus contenidos, más que en los contenidos propiamente tales, y en el objetivo de crear ciudadanos críticos, comprometidos con su comunidad y el medio social. Esta es una perspectiva que se presenta muy sólida y casi de manera unánime en todos los estudiantes ingresados a primer año de la carrera.

Propósitos del aprendizaje de la Historia. Opción humanista

-Lo principal es saber cómo son las personas que crean la historia, cuáles fueron las circunstancias que motivaron su actuar (MS1)

-Lo primero y más importante es saber quiénes somos para comprender a qué vinimos, qué hacer, aprendiendo quiénes somos. (MS11)

-... lo primero es conocernos y luego comenzar el largo camino de transformación, creación y actuar social (MR16).

-... primeramente debemos identificarnos como personas y sentirnos parte de una sociedad (...) para cambiar la conciencia y críticamente los modelos pre establecidos... (HS32)

-Para comprender la sociedad es necesario saber (...) quién soy yo, y cuando he comprendido esto, puedo empezar a mirar la realidad y el pasado, de manera crítica y también responsable. (MS21).

Cuando estas representaciones se analizan en relación con las condiciones que propician la formación de ciudadanos autónomos, críticos y participativos las opciones revelan inconsistencias. Los estudiantes de primer año poseen una visión del alumnado que está lejos de acercarse

a la de un ser social, con intereses e ideas previas sobre el medio social que hay que considerar al momento de tomar decisiones pedagógicas. Las representaciones sobre el alumnado se aproximan más a la de un ser pasivo, individualista, receptor de conocimientos, que no está preparado para experimentar dudas intelectuales ni conflictos cognitivos y que más bien necesita de certezas, de respuestas acabadas y proporcionadas por una persona, el profesor, capaz de “darlas” de manera sólida y legítimamente fundamentada.

Paradójicamente la visión del profesor no dista de la de los alumnos, a pesar de ser considerado un profesional capaz de entregar conocimientos, que debe abrir mentes, desarrollar el pensamiento crítico y estar comprometido con la realidad social. Las representaciones sobre el rol en la enseñanza del profesor dan cuenta de un profesional que no toma decisiones con autonomía, que no es capaz de decidir qué y cómo enseñar y que sigue sin mayor cuestionamiento las orientaciones curriculares, tanto a nivel ministerial como editorial. Más del 50% de los consultados está de acuerdo o tiene dudas respecto a que el libro de texto debe ser la base de un programa eficaz de historia o el elemento orientador de lo que se enseña en clases.

Los estudiantes de primer año poseen una fuerte identidad con el oficio de profesor y con el de profesor de historia en particular. Atribuyen una connotación política muy importante a dicha labor profesional, vinculada con proyectos de cambio social hacia modelos de mayor justicia, participación e igualdad. Esta representación es totalmente coherente con los fines y sentidos que se atribuyen a la historia y las ciencias sociales como disciplinas. Sin embargo, su coherencia se debilita cuando se vinculan a cuestiones menos teóricas, como los métodos a implementar para producir aprendizajes coherentes con los paradigmas que sustentan, y que entre otras cosas, deben considerar el rol que corresponde jugar a estudiantes y profesores en la sala de clases.

Al ser la historia una enseñanza que no suele agradar a los estudiantes, el profesor debe tener la capacidad de encantar a los estudiantes y una manera de hacerlo es mediante la narración de los acontecimientos. (MS3)

Por supuesto no se puede obviar el ambiente donde se sitúe la clase, ya que debe tener un orden establecido donde se haga notar la diferencia entre profesor y alumno... (MS6)

Un buen profesor es el que llega a plantear, entregar un alto nivel de contenido, independiente de cual se especifique, tratando de que cada clase se dimensione una participación efectiva del alumnado, con referencias a un buen orden... (HS44)

Hacer una clase entretenida y con el aporte de los estudiantes es fundamental para desarrollar interés y las habilidades de cada alumno... (MS2)

Narrar la historia como un cuento la hace muchas veces más digestible para los alumnos... (HS46)

Una carrera de pedagogía que aspira a formar profesionales capaces ellos mismos de comprender el medio social y de propiciar esa comprensión entre sus futuros alumnos (Competencias 1 y 2); con herramientas que les permitan formar ciudadanos (Competencia 6); generar y conducir debates sobre temas de interés público para su comunidad (Competencia 7); que valoren la actualización permanente y que reflexionen sobre su práctica (Competencias 8 y 9); y que lleguen a tomar posición personal y profesional respecto del medio que los rodea desde su rol como actores sociales y profesionales (Competencia 10), debería implementar estrategias de formación que propicien una educación sustentada en la reflexión, la participación y la vinculación con el medio en que se desenvuelve la carrera y la Universidad y en el que se desenvolverán los estudiantes en su futuro profesional.

Este estudio de las representaciones sociales de los estudiantes de primer año, arrojó como conclusión principal la distancia que hay entre sus ideas en los planos teóricos y prácticos. Las primeras marcadas por

el progresismo encaminado a formar el pensamiento crítico y las perspectivas de cambio, y las segundas arraigadas en un tradicionalismo poco participativo y sin capacidad de decisión ni construcción.

Para modificar esta inconsistencia parece de primera importancia la necesidad que los estudiantes conozcan y hagan conscientes las ideas que poseen sobre la profesión que han elegido estudiar y desempeñar a lo largo de su vida, especialmente sus contradicciones entre sus ideas sobre los sentidos, valores y fines de la enseñanza de las ciencias sociales y los medios de propiciarla mediante la organización del aula y el papel y la relación que establecen allí el profesorado y el alumnado.

Al inicio de la carrera los estudiantes deberían tener experiencias que les permitan conocer, analizar y evaluar el origen y fundamento de dichas representaciones y con la reflexión sobre dicha realidad, abordar los inicios y desarrollo de su formación profesional. En este proceso resulta de gran importancia la formación epistemológica que reciban durante la carrera, y que es una de sus fortalezas, con distintos grados de profundidad y complejidad a lo largo de ella, y que debe incluir las disciplinas que enseñarán, la didáctica y el currículum. Esta formación les permitirá identificar y tomar decisiones sobre dichas representaciones, con nociones teóricas sólidamente fundamentadas.

Las estrategias formativas deben consolidar las fortalezas que actualmente tiene la carrera, entre ellas la sólida preparación en el ámbito de la investigación histórica. Este aspecto debe ampliarse a la investigación de la práctica pedagógica y debe incorporar los momentos que conduzcan en definitiva a una reflexión crítica de lo sucedido en ella, considerando la complejidad de la labor y de los contextos donde se realiza. La práctica reflexiva debe ser un eje articulador de la formación, iniciando a los futuros docentes en la práctica de formular preguntas contextualizadas sobre su quehacer profesional y cómo este se vincula con los aprendizajes individuales y colectivos de su alumnado.

Otro aspecto a modificar en las prácticas es la relación que establece la Universidad, y en particular los Departamentos de Historia y Educación, con los establecimientos educacionales donde los futuros profesores desarrollan su práctica profesional. El actual modelo de profesores tutores (representantes de la universidad) y de profesores guías (profesores de las escuelas) debe caminar hacia una mayor integración, marcada por la colaboración entre ambas instituciones, que ponga en contacto y conocimiento permanente las investigaciones e innovaciones que tienen lugar en la academia con la realidad que tiene lugar en la escuela y que podría llegar a materializarse en un solo profesional, tutor, a cargo de la formación práctica de los futuros profesores.

Finalmente, para superar las inconsistencias detectadas por la investigación, las modalidades pedagógicas clave de la formación deben privilegiar métodos activos, innovadores y participativos, que faciliten la construcción del conocimiento y la vinculación de los estudiantes con el medio social donde estudian y donde se desempeñarán profesionalmente, coherentes con las competencias que se pretenden desarrollar. En este proceso no podrían estar ausentes el método de proyectos; el aprendizaje basado en problemas; los estudios de caso; los seminarios; y los trabajos de campo que propicien la vinculación con el medio.

II. Representaciones sociales de la enseñanza de la Historia de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile

Propósito

Esta investigación estudia las representaciones sociales y las perspectivas prácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales de un grupo de estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) en Chile.

La investigación tiene como propósitos principales responder a las siguientes interrogantes ¿Cuáles son las representaciones sociales y las perspectivas prácticas de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía de la UMCE sobre la enseñanza de la Historia? ¿Qué modelo de la Didáctica de las Ciencias Sociales podemos identificar en las representaciones sociales y perspectivas prácticas de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía de la UMCE?

El supuesto del que parte la investigación es que las representaciones sociales y perspectivas prácticas de los estudiantes de pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación sobre la enseñanza de la Historia se pueden vincular al currículo o a la enseñanza activa. Sin embargo, también es posible que manifiesten una constante tensión en cuanto a prevalecer elementos importantes de un modelo de enseñanza tradicional de la Historia al momento de enfrentarse a situaciones prácticas de enseñanza.

Los objetivos principales que persigue la investigación son:

- Indagar, describir e interpretar las representaciones sociales y perspectivas de los estudiantes de pedagogía en Historia y Geografía de la UMCE.
- Analizar y caracterizar las representaciones y perspectivas según los distintos modelos de la didáctica de las Ciencias Sociales.

Contexto, población y metodología

Esta investigación se desarrolló en el marco de la realización del programa de máster en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona en el curso 2010-2011. La muestra sobre la que se trabajó corresponde a un grupo de 12 estudiantes del séptimo semestre de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) pertenecientes al curso de Metodología de la Enseñanza de la Historia I. La

Reseñas

UMCE es una universidad pública que se encuentra dentro de las instituciones unidas al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. La UMCE tiene como particularidad ser una institución dedicada en exclusiva a la formación de profesores. La carrera de Pedagogía en Historia y Geografía es parte de la Facultad de Historia, Geografía y Letras. El plan de formación de la carrera está estructurado en diez semestres. Al final del octavo semestre los estudiantes reciben la licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y al final del décimo semestre, luego de realizada una práctica profesional y de cursar un seminario de tesis, los estudiantes reciben el título de Profesor en Historia, Geografía y Educación Cívica. El plan de formación considera tres líneas de desarrollo: Historia, Geografía y una línea en Formación Pedagógica.

La investigación se inserta en el paradigma interpretativo de acuerdo a lo establecido por Carr y Kemmis (1988) para la investigación educativa. En concordancia con lo anterior utiliza una metodología de tipo cualitativo.

Para recogida de información se elaboró un cuestionario compuesto por 4 ítems de preguntas abiertas y de selección múltiples. El ítem N°1 tiene como objetivo rescatar las perspectivas prácticas sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales de los estudiantes. Por su parte, los ítems N° 2, 3 y 4 tienen como objetivo recoger las representaciones sociales de los estudiantes sobre la enseñanza de la Historia.

El ítem N° 1 corresponde a una actividad de simulación que propone a los estudiantes lo siguiente: “Fuiste elegido por el departamento para asistir mañana a un colegio ya que debes remplazar al profesor en sus clases del curso de Segundo año medio. En máximo una página describe ¿Qué enseñarías?, ¿Cómo lo harías?”. La pregunta persigue colocar a los estudiantes frente a la situación de tener que realizar una clase de historia en un segundo año medio solicitándole que especifiquen los contenidos que tratarían en su clase y que harían para enseñarlos.

El ítem N° 2 se ha diseñado a partir de la ya citada propuesta publicada por ELLIS, A. K. (1991) (ver anexo 1). Corresponde a un inventario sobre la enseñanza de la historia en el que se presentan 25 afirmaciones. Las afirmaciones son evaluadas por medio de una escala Likert compuesta por cinco alternativas: totalmente de acuerdo; de acuerdo; con dudas; en desacuerdo; totalmente en desacuerdo. Las afirmaciones para su posterior análisis las hemos dividido en dos grupos. Uno compuesto por afirmaciones relacionadas al contenido disciplinar. Y un segundo grupo vinculado a la metodología de enseñanza. Para el análisis del inventario y la clasificación de las representaciones hemos asignado un puntaje de hasta 5 puntos a cada afirmación.

El criterio por el cual se determinan los puntajes asignados es el siguiente: menor puntaje a las afirmaciones vinculadas a prácticas de un modelo crítico de la enseñanza de las ciencias sociales. Mayor puntaje a afirmaciones de un modelo tradicional de la enseñanza de las ciencias sociales. El puntaje total asignado al inventario se encuentra en un rango entre 25 y 125 puntos. A partir de este puntaje se clasifican las representaciones de los estudiantes según los modelos didácticos de la enseñanza de las ciencias sociales. Los estudiantes que obtienen puntajes menores se les vinculan a prácticas críticas y los que obtienen mayor puntaje a prácticas tradicionales. Los perfiles de los modelos de enseñanza de las ciencias sociales han sido construidos a partir de los planteamientos realizados por Pagès (1994).

El ítem 3 pretende indagar sobre los fines que le asignan los estudiantes a la enseñanza de la Historia. Para esto se pregunta “¿Para qué enseño ciencias sociales, geografía e historia?” y se presentan a los estudiantes 11 afirmaciones de las cuales los estudiantes deben elegir tres ordenándolas de mayor a menor relevancia asignando el puntaje de 1 a 3. En una segunda parte los estudiantes deben argumentar el ¿por qué? de las elecciones realizadas.

El ítem 4 indaga sobre los elementos que consideran los estudiantes para realizar una clase de Historia. El enunciado es “¿Cuál de los si-

güentes elementos se podría utilizar en la preparación y realización de una clase de Historia?” frente a esta pregunta se presentan 14 acciones y métodos a considerar al momento de realizar una clase. Los estudiantes deben elegir 5 y ordenándolos según relevancia de 1 a 5.

Resultados

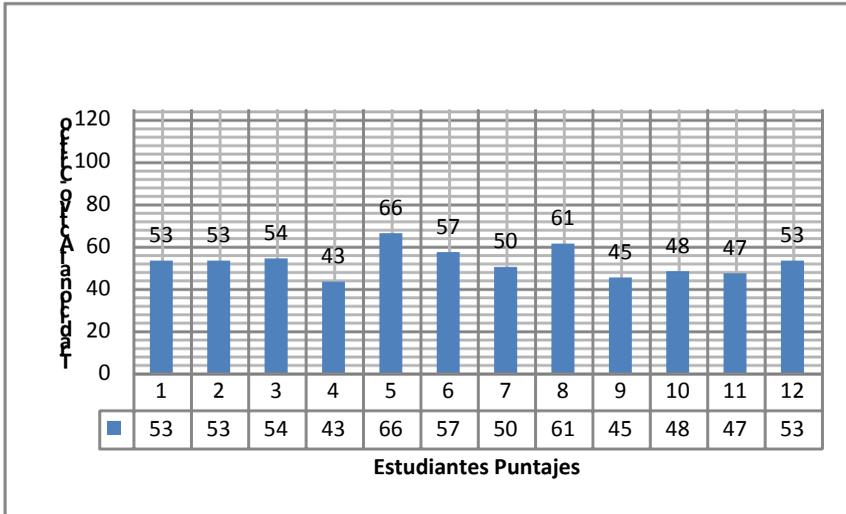
Los resultados de la investigación nos muestran que las representaciones sociales y las perspectivas prácticas de los estudiantes sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales son diversas. En ellas hemos hallado ejemplos de los tres modelos de enseñanza de las ciencias sociales: el tradicional, el activo y el crítico. Cada una de estas categorías se vincula al conocimiento, enseñanza, aprendizaje y práctica social. Para el análisis se utilizó el software de análisis cualitativo ATLAS.TI.

En relación con el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje las perspectivas de los estudiantes (ítem 1) se clasifican de la siguiente manera: un total de 5 estudiantes se identifican con un modelo tradicional de la enseñanza de la historia; otros 5 estudiantes se pueden identificar con un modelo activo y, finalmente 1, de los estudiantes se relaciona con un modelo crítico.

Al analizar las perspectivas en relación con las prácticas sociales de aula la distribución presenta una variación, ya que un total de 6 estudiantes se identifican con el modelo tradicional mientras que 4 con el modelo activo se ubican 4. Y finalmente encontramos a 1 estudiante como representante del modelo crítico. En ambos casos un alumno no realizó la actividad.

Los resultados de la investigación nos muestran que las representaciones sobre la enseñanza de la historia de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía de la UMCE son homogéneas. De acuerdo con los resultados del ítem n° 2 el 100% se identifican con el modelo activo de la enseñanza de las ciencias sociales. El análisis de la ordenación de las afirmaciones por contenido disciplinar y por metodología de la ense-

ñanza nos muestra que las representaciones de los estudiantes se distribuyen en un 25% al modelo crítico de la enseñanza y un 75% modelo activo. En cuanto a la metodología el 100% de los estudiantes se instala en un modelo activo de la enseñanza de la historia.



Las representaciones sociales de los estudiantes en relación con los fines de la enseñanza de la historia (ítem 3) se identifican en primer lugar con “Ayudar al alumnado a desarrollar un espíritu crítico” que fue seleccionada por 10 de los 12 estudiantes; “Formar la ciudadanía democrática de los y las jóvenes” y “Hacer progresar a todos los alumnos” elegidas cada una por 4 de los 12 estudiantes; “Ayudar al alumnado a elaborar un proyecto personal” que es elegida por 5 de los 12 estudiantes, pero en tercer lugar.

Los estudiantes argumentan que la vinculación de la enseñanza de la historia con “Ayudar al alumnado a desarrollar un espíritu crítico” es porque el espíritu crítico permite el desarrollo de herramientas que ayuden al estudiante para enfrentarse a los problemas de la sociedad y la vida en democracia. “Formar la ciudadanía democrática de los y las

jóvenes” es justificado por la necesidad de desarrollar una conciencia ciudadanía que vaya más allá de la práctica electoral y con la necesidad de fortalecer la valoración de la democracia en América Latina. En cuanto a “Hacer progresar a todos los alumnos” las justificaciones indican que esta elección se refiere a la relación entre educación y progreso, asignando la capacidad de regeneración a la educación. Finalmente las justificaciones en relación con “Ayudar al alumnado a elaborar un proyecto personal” explican que es porque las responsabilidades de un profesor deben ir más allá de la enseñanza de contenidos y que se debe ser un guía que ayude en la conformación de los proyectos personales de los estudiantes.

Ejemplos de ayudar a los estudiantes a desarrollar un espíritu crítico

“Esto está en relación a la búsqueda del cuestionamiento de la realidad social. Derivarla a una crítica constructiva, buscando soluciones y planteamiento que ayuden en el desarrollo de una sociedad” (estudiante nº 5)

“La construcción de un pensamiento que permita fundamentar sus propias tesis, independientemente de su acuerdo o no con las corrientes o escuelas de pensamiento existentes desde cualquier teoría científica, permite al hombre occidentalizado moderno fundamentar una posición determinada frente a la realidad, tomando en cuenta la multiplicidad de valores e ideologías que componen a toda la realidad cultural fenoménicamente comprensible”. (estudiante nº 9)

-“Creo que es lo más necesario esto, porque teniendo criterio y fundamentos sobre la perspectiva de las cosas que nos rodean, podemos comprender su construcción en el tiempo y entender que se pueden quebrar y construir nuevos marcos, que podemos enfrentarnos a la complejidad de la realidad social y atrevernos con soluciones dialécticas, que hay algo fuera de la moral tradicional que escapa a lo convencionalmente aceptado, y que todo eso nos serviría para facilitar el disfrute de la vida personal tal como la queremos, la vida en sociedad que es, en verdad, la medida de todas las cosas”. (estudiante 8)

Las representaciones de los estudiantes en relación con los elementos que seleccionarían para la elaboración de una clase de Historia (ítem 4)

nos muestran los siguientes resultados. En primer lugar, nos encontramos las opciones “Los objetivos que establezco en mi diseño de clases y que están determinados por mi conocimiento del contexto en el que realizo clases” y “Las concepciones previas de los estudiantes sobre lo que voy a enseñar” que han sido elegidas por los estudiantes en diez ocasiones. En segundo lugar, nos encontramos la opción “El nivel de la clase” que es seleccionada en seis ocasiones. En tercer lugar nos encontramos al grupo de opciones compuesto por “Las tics que pueden facilitar el aprendizaje de la Historia”, “Estrategias de aula que permitan el aprendizaje entre iguales” y “La utilización de fuentes innovadoras como la historia oral y la memoria, documentos personales, objetos, imágenes” que son elegidas en cinco ocasiones cada una por los estudiantes. En cuarto lugar nos encontramos con cuatro elecciones para cada una a las opciones “La problemática del tema” y “El tiempo que dispongo”. En quinto lugar nos encontramos la opción “Las problemáticas de la enseñanza de la Historia: como el aprendizaje del tiempo histórico o la enseñanza de la ciudadanía” que es seleccionada por tres estudiantes. En sexto lugar, y seleccionadas en dos ocasiones, nos encontramos a las opciones “El planteamiento que juzgo más adecuado”, “El capítulo del libro de texto”, “Los conceptos claves de la enseñanza de las Ciencias Sociales” y “Los temarios de las pruebas estandarizadas que se aplican en el sistema educacional”. Por último, sin ninguna elección se queda la opción que dice “Las recomendaciones de los programas”.

Los resultados de la investigación muestran que las representaciones de los estudiantes en relación con la enseñanza de la historia se ubican en un modelo activo. En cuanto a la representación de los fines de la enseñanza estos muestran una tendencia hacia un modelo crítico, ya que los estudiantes centran como principal fin de la enseñanza la formación de un pensamiento y una ciudadanía crítica. Las representaciones en cuanto a la elaboración de una clase muestran tendencias de los modelos activo y crítico de la enseñanza teniendo como ejes el profesor como mediador del currículum, el diseño de la enseñanza considerando el

Reseñas

contexto y la realidad de los estudiantes, y la predilección por metodologías vinculadas al aprendizaje entre iguales.

En cuanto a las perspectivas prácticas los resultados nos muestran que son heterogéneas manifestándose los tres modelos de enseñanza de la historia en las descripciones de clases realizadas por los estudiantes. No obstante son las prácticas de tipo activo y tradicional las que dominan las perspectivas prácticas de los estudiantes sobre el contenido, la enseñanza, el aprendizaje y la práctica social. Es importante destacar que entre estos ámbitos las prácticas son coherentes y no presentan disonancias.

Finalmente podemos indicar que en concordancia con lo planteado en nuestro supuesto podemos concluir que las representaciones y perspectivas de los estudiantes se encuentran ubicadas en su mayoría en el modelo didáctico activo. Sin embargo, al observar las perspectivas prácticas podemos ver que en el grupo de estudiantes investigados encontramos representaciones de todos los modelos didácticos de la enseñanza de las ciencias sociales.

En cuanto a las tensiones en relación con las prácticas tradicionales podemos ver que estas se manifiesta en relación con las perspectivas prácticas donde aparece un grupo relevante de estudiantes que presentan una disonancia entre sus representaciones y sus perspectivas prácticas, ya que para las primeras se identifican con el modelo activo, mientras que sus perspectivas al momento de realizar una clase se tipifican en el modelo técnico tradicional. Esta situación que se denota en el ejercicio práctico se puede explicar porque los estudiantes pese a los conocimientos recibidos en su formación no han consolidado sus representaciones sobre la enseñanza, por lo tanto al presentarse una situación práctica se recurre a sus experiencias como estudiantes que se podrían vincular a prácticas de tipo tradicional.

Los resultados de la investigación nos muestran la necesidad de que los cursos de didáctica de la historia y las ciencias sociales consideren las

representaciones y perspectivas como un eje central de la formación. Para ello hay que recurrir a la reflexión a partir de las prácticas y a la resolución de problemas frente a situaciones de enseñanza con el objeto de poder solucionar los problemas que trae consigo la disonancia entre las representaciones y la perspectiva en las prácticas de los estudiantes.

Consideraciones finales

Sabemos que los resultados obtenidos en estas, y en otras investigaciones, hay que considerarlos como provisionales. No siempre lo que se dice se corresponde con lo que se hace. Hemos de considerarlas a lo largo de todo el proceso formativo, no para combatir las sino para trabajar, y hacer que los futuros docentes trabajen con ellas. La mayoría de investigaciones sobre las representaciones y las perspectivas de los futuros profesores y profesoras de historia y ciencias sociales nos dicen que éstas suelen ser muy estables y que, en general, suelen cambiar poco durante el proceso de formación, en especial si las prácticas profesionales no representan un cambio sustancial en relación con las prácticas vividas en su larga etapa de estudiantes. En cualquier caso, el profesorado universitario responsable de la formación más profesional de los y de las docentes ha de tenerlas presente siempre. Tal vez sea bueno concluir con algunas de las ideas expresadas en el II Rencontre de l'INRP (Marbeau y Audigier, eds., 1987) por el historiador francés Raymond Huard (1987) en relación con el concepto de representación social en la historia: “las representaciones puestas en evidencia por los historiadores tienen un carácter social. Son de entrada representaciones elaboradas por grupos que pueden ser diversos: grupos de edad, medio profesional, clase social o, de manera más amplia aún, la nación. Son también representaciones de hechos colectivos, realidades o procesos. En fin estas representaciones son sociales por sus efectos pues ellas sirven de instrumentos de comunicación, de educación y en ocasiones de acción en sociedad” (p. 60). Ni más ni menos que lo que han de hacer los profesores y las profesoras de historia: comunicar y educar para que la ciudadanía pueda intervenir en la sociedad con conocimiento de causa. Y

hacerlo empieza a ser urgente como también es urgente repensar la formación del profesorado de ciencias sociales e historia teniendo en cuenta los resultados de investigaciones como las que hemos presentado en este artículo.

Bibliografía

- ARMENTO, B. 1996. The professional development of social studies educators. SIKULA, J. et al. (ed), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, págs. 485-502
- ARMENTO, B. 2000. El desarrollo profesional de los educadores de las ciencias sociales. En PAGÈS, J; ESTEPA, J; TRAVÉ, G (eds). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Universidad de Huelva, págs. 19-39.
- AUDIGIER, F. 1987. Les représentations que les élèves de CM2 et de 6^{ème} ont de l'histoire et de la géographie. MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (eds.), *Actes de Colloque. Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie*. Paris, INRP, págs.247-261
- BENEJAM, P. 1986. *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona. Cuadernos de Pedagogía/Laia
- BENEJAM, P. 1993 Los contenidos de didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. MONTERO, L./VEZ, J.M. (eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela. Tórculo, págs. 341-347.
- BENEJAM, P; PAGÉS, J. 1997. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Cuadernos de Formación del Profesorado N° 6, ICE-UB/HORSORI, Barcelona.
- BRAVO, L.; LLOBET, C; PAGÈS, J.; RIERA, F.; SANTISTEBAN, A. 2000 La Formación del Profesorado de educación Primaria y Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales. DEL CARMEN, LL.

- Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación.* Girona, Universidad de Girona, págs.207 – 212.
- CARR, W./KEMMIS, S. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.
- CASTILLO, E./ORTIZ, A. 2002. Socialización primaria: la infancia de los maestros y su historia escolar. CASTILLO GUZMÁN, E. et al. *Los maestros de ciencias sociales. Historia escolar y procesos de socialización profesional.* Bogotá. Magisterio, págs. 29-40
- GOODMAN, J./ADLER, S. 1985. Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study os Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, XIII, 2, págs. 1-10
- HUARD, R. 1987. Le concept de représentation sociale en histoire. MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (eds.), *Actes de Colloque. Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie.* Paris, INRP, págs. 59-68
- LE ROUX, A. 1987. Commission Utilisation des représentations dans la formation initiale et continuée des maîtres aux didactiques. Compte-rendu des travaux. MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (eds.), *Actes de Colloque. Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie.* Paris, INRP, 321-325
- MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (eds.). 1987. *Actes de Colloque. Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie.* Paris, INRP
- MOSCOVICI, S. 1987. Les représentations sociales. Expose introductif. MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (eds.), *Actes de Colloque. Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie.* Paris, INRP, págs. 31-42
- PAGÈS, J. 1996. Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿Cuáles son?, ¿Cómo aprovecharlas?. *Investigación en la Escuela* n° 28, págs. 103-114.

- PAGÈS, J. 1997. La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales.. ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (ed): *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Diada, págs. 49-86.
- PAGÈS, J. 2004. Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. NICOLÁS, E./GÓMEZ, J. A. (coord.): *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Universidad de Murcia. 2004. Aula de debate, págs. 155-178.
- PAGÈS, J./ PACIEVITCH,C. 2011. Instrumentos para a evaluación de las representaciones sobre la profesión de profesor de Ciencias Sociales, de Geografía e Historia del alumnado del máster de Secundaria. MILLARES, P; MOLINA, SEBASTIÁN, SANTISTEBAN, ANTONI (eds). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Volumen I. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, págs. 379-389
- PETRACCI, M./ KORNBLIT, A. 2004. Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En: KORNBLIT, A. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Editorial Biblos, Buenos Aires, págs.. 91-112
- TARDIF, J. 2003. *Desarrollo de un Programa por Competencias. De la intención a la puesta en marcha*. Traducido de *Pedagogie Collegiale*. volumen 16, n° 3, por Oscar Corvalán.

Anexo I. Inventario de actitudes sobre la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia⁵.

Adaptación de ELLIS, A. K. (1991): *Teaching and Learning Elementary Social Studies*. Allyn and Bacon. Boston. (marzo 1995, J. Pagès).

	TAC	ACD	CDS	EDS	TDS
1. Las clases de historia pueden estar más centradas en el alumnado que en la disciplina	1	2	3	4	5
2. El alumnado de historia puede comprometerse en el estudio de problemas de la comunidad local	1	2	3	4	5
3. En las clases de historia se dedica mucho más tiempo a enseñar nombres, fechas y lugares que a estudiar la conducta humana	1	2	3	4	5
4. El alumnado debería desarrollar en clase roles sociales como parte de su aprendizaje social	1	2	3	4	5
5. El libro de texto no debería ser el factor determinante de lo que se enseña en historia	1	2	3	4	5

⁵ Este es un ejemplo del modelo utilizado. En cada investigación se realizaron las adaptaciones pertinentes

Reseñas

	TAC	ACD	CDS	EDS	TDS
6. El aprendizaje de información factual no es muy importante en historia	1	2	3	4	5
7. En las clases de historia el alumnado debe estar sentado en filas	5	4	3	2	1
8. El objetivo final y la principal función de la historia es el aprendizaje de contenido factual y conceptual	5	4	3	2	1
9. La historia es una disciplina que debe integrarse con el resto de áreas del currículum	1	2	3	4	5
10. Los denominados métodos de descubrimiento no son realmente tan eficaces como los denominados métodos tradicionales	5	4	3	2	1
11. El uso de la indagación ayuda al alumnado a pensar más eficazmente	1	2	3	4	5
12. Por tener el alumnado diferentes estilos de aprendizaje, intereses y tipos de inteligencia, no siempre deben estudiar todas las mismas cosas de historia	1	2	3	4	5

	TAC	ACD	CDS	EDS	TDS
13. Los autores de libros de texto saben más de historia que el profesorado por eso han de determinar lo que debe enseñarse en el aula	5	4	3	2	1
14. La lengua y las matemáticas son más importantes que la historia	5	4	3	2	1
15. Intentar enseñar al alumnado habilidades para “cooperar con los demás” es inútil por las poderosas influencias de la familia y de la calle	5	4	3	2	1
16. Los temas transversales deberían ser componentes básicos del programa de historia	1	2	3	4	5
17. Un problema con el que tropieza la enseñanza por indagación es que el alumnado nunca sabe realmente cuáles son las respuestas	5	4	3	2	1
18. Los métodos de indagación, descubrimiento y otros conducen frecuentemente al desorden, la confusión y los problemas disciplinares	5	4	3	2	1

Reseñas

	TAC	ACD	CDS	EDS	TDS
19. El trabajo cooperativo debe ser el principal componente de la enseñanza de la historia	1	2	3	4	5
20. El análisis de valores y de las relaciones humanas es el aspecto fundamental del programa de historia	1	2	3	4	5
21. La historia debería ser enseñada de manera muy estructurada	1	2	3	4	5
22. En el fondo, la lectura y las preguntas de los libros de texto son la base de un programa eficaz de historia	5	4	3	2	1
23. El trabajo en pequeño grupo habitualmente consiste en perder el tiempo en tonterías	5	4	3	2	1
24. El maestro o la maestra y el alumnado deben decidir qué quieren aprender de historia	1	2	3	4	5
25. El alumnado pierde el respeto al maestro o a la maestra que no sabe las respuestas a los problemas de la historia	5	4	3	2	1

TAC: Totalmente de acuerdo/ACD: De acuerdo/CDS: Con dudas/EDS: En desacuerdo/TDS: Totalmente en desacuerdo

Del campus universitario al territorio escolar Perspectivas y reflexiones sobre la formación de profesores de historia, más allá del currículum académico oficial

*Fabián González Calderón**

Resumen

El siguiente texto propone mirar la formación del profesorado de historia desde la perspectiva del espacio escolar. En ese sentido, se entiende la enseñanza como una práctica social que adquiere conciencia e identidad cuando se vuelve un ejercicio contextualizado y referido a una comunidad de sujetos. Asimismo, argumentamos en torno a la idea de pensar que la experiencia práctica situada, en distintos momentos de la formación y desarrollo de la docencia, es siempre una tarea en la que se sintetizan las preocupaciones teórico-prácticas asociadas a la enseñanza. Finalmente, participamos de aquellas perspectivas que ven en el cambio del profesorado y de las culturas escolares una posibilidad de transformación de la sociedad y del inmovilismo actual.

Escena inicial

Sobre los prados del campus universitario el cuaderno de apuntes de un estudiante de historia sacude sus páginas con la brisa de la tarde. Pasan, una a una, con velocidad vertiginosa, las anotaciones del año, como en una especie de remolino de los tiempos las hojas se abren para que se

* Profesor de Historia y Geografía por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE Chile. Magister en Historia y Ciencias Sociales por la Universidad de Arte y Ciencias Sociales, UARCIS, Chile. Académico e investigador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.

escriban en ellas las enseñanzas de la “larga duración” y las “causalidades” de un proceso que está por desatarse: la formación histórica del profesor, desde la aulas de la universidad al mundo de la vida escolar. Empujado por la intensidad del viento un cuaderno anónimo se pierde en medio de las aulas, la gente, un café y el ruido de la calle.

Introducción

El primer interés de este texto es discutir sobre las posibilidades formativas de la experiencia práctica del profesorado de historia durante sus primeros años de ejercicio profesional. Es decir, nos preocupa pensar las continuidades y discontinuidades que se producen entre el ciclo *corto* que comprende el curriculum de formación universitaria y el ciclo *largo* que incluye la “inserción” de los nóveles profesores de historia en contextos escolares. Desde nuestra perspectiva, la «experiencia práctica» que desarrolla el profesorado de historia —especialmente desde la etapa final de su formación académica y luego en sus primeros años de trabajo— lo va incorporando a una especie de comunidad de hablantes que comparten un mismo lenguaje en tanto exploradores de un territorio común. Ese territorio no es otra cosa que el espacio escolar y su polifonía de sentidos y saberes.

A través del texto intentaremos mostrar las múltiples potencialidades y dimensiones formativas que se movilizan en torno a la enseñanza de la historia desde el mundo escolar convirtiendo a este espacio en un lugar estratégico para resituar el rol del profesorado de historia en la dirección de una educación crítica, emancipadora y democrática. Como veremos, en lo que sigue, no se argumentará a favor de una comprensión ingenua de la “práctica” o de una sobrevaloración de los “conocimientos prácticos” del docente de historia. Más bien, nos posicionaremos desde la perspectiva que concibe la «experiencia práctica» del profesorado como una intervención social compleja, orientada al cambio, síntesis del *saber organizado* y de la *acción organizada* (Carr & Kemmis, 1988) y comprometida con la búsqueda de justicia social para determinados sujetos sociales en el contexto de territorios compartidos.

La segunda preocupación que proponemos para la discusión se relaciona con la perspectiva histórica que creemos debiera estar a la base de la formación contextualizada del futuro profesor. Es decir, examinaremos algunos saberes y ámbitos del conocimiento social que, desde nuestra perspectiva, resultan necesarios en la formación de profesores de historia para el presente y para el futuro. Hacia el final del texto defendemos la perspectiva que propone incluir a la *investigación de los enseñantes* (COHRAN-SMITH & LYTTLE, 1993) como una de las dimensiones más relevantes para la formación del profesorado desde un enfoque crítico.

Transitar de estudiante a profesor

Proponer una discusión en torno a la frontera de la formación académica del profesorado de historia y su deslinde con la formación contextualizada en el territorio escolar implica comprender que el proceso socio-histórico-educativo etiquetado formalmente como *formación inicial docente* discurre, generalmente con total desenvoltura, a todo lo ancho de la realidad social más allá de los marcos institucionales y curriculares, desbordando (in-formando y de-formando) lo que fue en un inicio la formación académica (CALVO, 2007). Esto quiere decir que esta formación contextualizada es la que contribuye en mayor medida a la construcción social de la docencia y que, por lo tanto, desatenderla, junto con constituir un desacierto mayúsculo, es también un imposible, pues, ese contexto y esa territorialidad son los pilares fundamentales de la identidad docente.

Largas trayectorias de aprendizaje llevarán al estudiante universitario desde su inicial perspectiva ingenua y desarmada (FREIRE, 2006a) hasta el *lugar social* del profesorado con todas sus complejidades (GURPEGUI, 2001). Esos recorridos describen el tránsito desde el modo “institucional y académico’ (de pensar y actuar) hacia el modo ‘pedagógico y situado’ (de pensar y actuar) proceso, este último, especialmente intenso en la etapa de post-formación universitaria. De cierto modo, *comenzar*

una carrera a partir del período post universitario se va constituyendo en una suerte de origen mítico, distinto a la formación académica, con su propia originalidad. Se trata de una etapa llena de *discontinuidades*, dilemas y conflictos, donde el joven aprendiz de historia, hecho maestro, se re-educar a partir de un contexto real, oscilando entre la «supervivencia» y el «descubrimiento» (HUBERMAN, M., 1995). La cultura escolar será quien oriente al profesor novato respecto de lo que hay que hacer, tanto implícita como explícitamente, será ese nuevo escenario el que lo re-educar en una “asentada tradición profesional” (MATEOS, 2001), serán, ahora, sus propios estudiantes quienes –desde el liceo o la escuela– lo eduquen *en* la enseñanza. De este aprendizaje situado, dialógico y conflictivo nace –como práctica social– *la pedagogía*.

Así, pues, desde nuestra perspectiva la pedagogía es una disciplina que no sólo estudia la realidad social sino que además la interviene y se hace *práctica* en ella. Como dijera GIROUX (1998:231) es necesario desarrollar prácticas pedagógicas “*que unan a maestros, padres y alumnos en torno a visiones más emancipatorias de la comunidad*”. Por lo tanto, el profesorado en formación debe asumir como una de sus preocupaciones cotidianas una decidida crítica del presente, una visión esperanzada del futuro y una estrategia para la transformación. Vislumbrar la posibilidad y oponerse a la determinación constituyen los peldaños esenciales de una pedagogía transformativa, pues “*el futuro existe en la medida en que yo o nosotros cambiamos el presente. Y es cambiando el presente como la gente fabrica el futuro; por eso, entonces, la historia es posibilidad y no determinación*” (FREIRE, 2007: 104)

Actuar en el presente, desde nuestra perspectiva, significa no desistir de la crítica radical que merecen ‘estos tiempos’ donde «ser profesor» exige fortaleza y no laxitud, exige posicionamiento y no indecisión, exige conciencia y no ausencia. Implica, también, poner muy en claro ante los estudiantes, ante la comunidad y ante la sociedad en general contra qué cosas se levanta indignada *mí* práctica y a favor de qué cosas se suma solidariamente *mí* práctica pedagógica (FREIRE, 2006a)

Mirar la enseñanza de la historia *desde* la pedagogía:

Quienes inician la aventura de conocer y *reconocerse* en la temporalidad del derrotero humano proyectándose como profesores de historia se auto-representan, desde muy temprano, a través de la figura del aprendiz: el iniciado en los secretos del gran relato sobre el pasado que, más tarde, será capaz de traducir en claves cotidianas y reconocibles los signos de la historicidad del presente. Sin embargo, en secreto –silenciosamente– el aprendiz va acunando su delicada y frágil “vocación” de maestro, va afinando las tonalidades de su práctica acorde a la tesitura del compromiso que le demanda su trabajo cotidiano, moviéndose entre lo real y lo imaginario, sueña y se llena de “anuncios docentes” (FREIRE, P., 2006b)

Esta transición ‘genérica’ –*de estudiante a profesor* – a la que nos referimos más arriba, ha sido reconocida como un proceso que involucra un sinnúmero de particularidades y especificidades que se ha constituido en un campo particular de la investigación educativa (MARCELO, 2009; SHULLMAN, 2001; BOLIVAR, 2009) Sin embargo, hay aun un segundo momento de tránsito, relacionado esta vez, con el paso desde una identidad profundamente signada por la disciplina histórica hacia una identidad propia del *pedagogo* en historia. En esa línea, asignarle sentido pedagógico a la enseñanza de la historia implica cuidar delicadamente el diálogo efectivo entre varios campos: el del conocimiento disciplinar, el de los saberes profesionales y el de un conjunto más extenso de saberes (saberes sociales, saber popular, saber del mundo indígena, saberes del campesinado, saber de las poblaciones urbanas marginales, etc.).

Mirar la historia con los ojos de la pedagogía implica re-leerla, interpretarla, asignarle sentido y ponerla a circular en un curso que tiene su propio ritmo, que cae por una pendiente distinta a la de la “gran” historia, aquella de la que se ocupan los historiadores (DE AMEZOLA, 2008). De este modo, cuando la historia desplaza sus preocupaciones desde el horizonte académico al de los parajes escolares encontrará ne-

cesariamente en esos territorios nuevas preocupaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, preocupaciones sobre la *contextualización* y *desarrollo* del currículum, preocupaciones que convocan a la reflexión y a la acción pedagógica, es decir, a la construcción de un saber nuevo en la trama de una *ecología de saberes* (DE SOUSA SANTOS, 2007)

Momentos determinantes en la construcción de la identidad del Profesor de Historia

Consideramos que la identidad pedagógica entendida como ‘construcción social-histórica’ resultaría de una acomodación crítica en el contexto educativo real, en tensión permanente con el modelo formativo universitario y con el *código profesional*. Hablamos entonces de una identidad socialmente aprehendida, esto es, de un proceso formativo que podría incluso abarcar desde la *pre*-formación universitaria (escolarización inicial) hasta la *post*-formación universitaria (la re-escolarización).

Los profesores de historia –desde que se alumbra en ellos el aprendiz que desean ser –se vinculan de un modo particular con la realidad social. Son intensos *habitantes* del mundo *antes* y *después* de su investidura. Se sitúan más cerca de la realidad social, la comprenden mejor y actúan más sobre ella, probablemente porque nunca se alejan de ella, ni tampoco logran escapar. Así, cuando ya son profesores, los contextos educativos donde trabajan no pueden ser jamás su “*objeto de estudio*” mucho menos su “*contraparte empírica*”, sino más bien debieran constituirse en un complejo entramado de desafíos-problemas desde donde sea posible la re-elaboración de la práctica, el pensamiento y la intervención pública de los profesores.

De acuerdo a lo anterior, identificaremos –en el largo proceso de construcción de la *docencia* del profesorado de historia – tres momentos socioeducativos relevantes que conforman un *continuum* (HARGREAVES, 1999), y que, en espiral, van torciéndose y atándose para darle forma a la imagen de profesor de historia que aquí estamos defendiendo. Estos

momentos incluyen lo previo y lo posterior a la formación académica y pueden ser considerados como parte del currículum oculto de la formación inicial:

En primer lugar, parece fundamental considerar en los procesos de formación la experiencia social previa de los profesores en formación como matriz de su perfil identitario. En los estudiantes de historia, mientras cursan sus licenciaturas o pregrado, se suman dos experiencias de carácter histórico, la personal y la institucional. Es decir, la experiencia sociohistórica subjetiva y las tradiciones/tensiones que perviven en el espacio universitario (HARGREAVES, 1999, GOODSON, 2004). La movilización y el diálogo de esas *experiencias* dotan al futuro profesor de un perfil notoriamente cercano a la realidad escolar y a los desafíos de su superación.

En segundo lugar, consideramos extraordinariamente importante la horizontalidad como característica esencial en los procesos formativos colectivos. El estudiante que se construye como futuro profesor aprende con sus pares y es enseñado por el colectivo, aprende intersubjetivamente y en constantes procesos auto-educativos y co-educativos *traspasados* de solidaridad social.

Tercero, es preciso que como síntesis pedagógica los futuros profesores sean capaces de poner su propio capital social-educativo al servicio de la enseñanza y del aprendizaje escolar. Una aceleración propositiva se produce cuando los profesores logran tender un hilo de continuidad entre los dos *momentos* arriba descritos y los procesos educativos que desatan en escuelas y liceos. De algún modo, lo que resumiría el carácter distintivo de la identidad pedagógica sobre la que aquí argumentamos es la posibilidad de volcar, intencionadamente, la *experiencia* sociohistórica y educativa del profesor (su potencial pedagógico) y hacerla dialogar con las necesidades socio-educativas que surgen de las comunidades escolares.

El espacio escolar y la dinámica territorial en la formación situada del profesor

¿Para qué regresar al espacio escolar? ¿Por qué disputarlo?

No creemos posible pensar la formación de profesores de historia sin pensar la escuela como espacio público. Sabemos que los cambios ocurridos en el territorio de lo simbólico y del saber han dado curso a procesos de externalización donde las reflexiones, sensibilidades y propuestas sobre la cultura, lo enseñable o lo aprendible florecen por doquier, abarcando terrenos situados más allá de los patios de la escuela y de los edificios académicos (HARGREAVES, 1999). Sin embargo, ese mismo proceso de descentramiento y multilocación de la cultura (DE CERTEAU, 2009) que pone a la escuela y a los profesores en los bordes, redefine tanto a sujetos como espacios. Ahora que los dominios de la cultura ensanchan sus fronteras hasta límites inconmensurables, los docentes, al no estar en el centro de la cultura, tienen la posibilidad de mirar con perspectiva crítica el espacio-tiempo de las culturas escolares y repensar su propio rol en ese espacio.

Desde nuestra perspectiva la escuela sigue constituyendo un lugar estratégico en la educación crítica del ciudadano del siglo XXI. En ningún lugar se escrutan los problemas sociales contemporáneos como podría hacerse desde la escuela, en pocos lugares se interroga la realidad con la inconformidad y el desconcierto propio de los muros y los patios de la escuela. Por cierto, allí tendrán que ocurrir procesos distintos a los actuales para que la escuela cumpla con sus ‘deberes ciudadanos’ más que con su función social legitimadora. Pese al juego pendular y esquizofrénico que va desde las ilusiones a las rutinas, la esperanza de una reconciliación entre el conocimiento y la vida práctica puede vislumbrarse como realidad desde el espacio de la escuela pública. (CUESTA, 2003)

Día a día la escuela recibe las demandas ‘urgentes’ desde la sociedad política y las demandas ‘históricas’ desde la sociedad civil. Como insti-

tución, se estremece, se enclaustra; como comunidad de sujetos, se acomoda, se recrea, busca. La misma imagen de una escuela despoblada, abandonada a su suerte, constituye de cierto modo una posibilidad. En un contexto de hibridez y de representaciones difusas sobre lo cultural y lo educativo, ni estados ni credos logran administrar la crisis de sentido y la desarticulación de las expectativas. Así, la disputa por el territorio escolar y la configuración de una nueva relación entre las culturas que habitan lo escolar debe ser leída fundamentalmente en clave de futuro. Allí se organiza un espacio de participación para el re-diseño de la política y cultura pública, a partir de un código identitario resignificado, repensando las posibilidades de la educación como creadora de nuevos horizontes. Allí se reúnen —como diría R. CUESTA (2003)— el ejercicio del deseo, la crítica y el cambio. Indudablemente, para eso, habrá que convertir el espacio escolar en un lugar donde sea posible la búsqueda, la interrogación, la investigación, lo que evidentemente cambia radicalmente el actual rol del educador.

Entonces, si pensamos en lo gravitante que resulta el proceso formativo del profesor de historia en los contextos escolares es porque allí debieran reconstruirse las representaciones habituales de estudiantes y educadores. El objetivo de la escuela no debiera ser otro que el de hacer emerger nuevas preguntas frente a problemas sociales relevantes y contextualizados (MEIRIEU, Ph., 2007). Así, pues, entendemos a la escuela como un espacio social en el que proyectamos la articulación e interlocución de dos actores esenciales, que confluyen y dan dinámica al hábitat que anidará la vida educativa de renovados actores educativos:

- a) *Estudiantes con historia y memoria*, con patrimonio material y lingüístico situado en un territorio, donde no sólo residen sus cuerpos, sus pasos, sino también el lugar donde han instalado su habla para significar la vida. Donde sus familias, y otros miembros de la comunidad, viven en una escala distinta los grandes procesos de la historia y tienen capacidad de narrar sus silenciadas epopeyas particulares. Donde los sujetos viven el impacto

de los procesos nacionales, y donde cada ‘aventura’ individual o colectiva forma parte del entramado histórico universal.

- b) *Profesores de historia articuladores* del conocimiento social disperso y del conocimiento científico universal. Una pedagogía de este tipo, crítica y situada, reconoce en el territorio un espacio de síntesis entre los saberes cotidianos y el campo disciplinar de la historia. Estos profesores rompen, desde la enseñanza de la Historia, el anquilosado monólogo escolar, pues dialogan con las muchas voces de la historia vivida, la historia contada, la recordada, la recuperada y la soñada

La formación de este profesor implica la formación de un intelectual capacitado para tomar decisiones autónomamente y para dialogar permanentemente con sus estudiantes (y con los contextos en los que estos habitan) con capacidad para situarse en el espacio de lo público, comunicarse con otros actores y hacer visibles sus perspectivas, finalmente, con capacidad para producir cultura desde la escuela. Así lo propone el historiador Gabriel Salazar:

“el profesor debe ser ante todo y toda la vida un investigador. Eso impide que se muera el intelectual en el profesor, y por lo mismo trabaje al unísono con la comunidad local. El profesor debiese ser formado en función de su capacidad de investigar su medio, producir para ese medio, a tono con los actores, compartir la ciencia y la pedagogía con esos actores, para trabajar como una especie de intelectual orgánico. Eso es educación.” (Salazar, 2006: 68-69)

Este profesorado enlazaría el aula con lo que pasa en la calle, con el «territorio de saberes», sería –en palabras de Salazar – un “lleva y trae” permanentemente y de manera consciente. Esto significaría investigar en terreno, publicar, promover el desarrollo cultural y social, convertirse en un agente social de desarrollo.

¿Qué tipo de profesores de historia nos exige el futuro?

¿Qué nuevas rutas nos traza el presente?

La educación histórica debiera estar en una búsqueda permanente de aprendizajes que desajusten e impugnen lo dado en el contexto de una enseñanza democrática y crítica. Esto implicará ensanchar horizontes futuros, remirar viejas experiencias y reformular el trazado de las prácticas del presente.

“Todo ello dirigido a educar la “conciencia práctica” y la “conciencia discursiva”, a través de una teoría-práctica problematizadora, reflexiva y compartida, ampliando así la autoconciencia del profesorado acerca del conocimiento que maneja y las pautas sociales a través de las cuales se ocasiona la recontextualización del mismo en el medio escolar” (CUESTA, 2003: 11)

No es posible pensar en profesores con ese convencimiento bajo la política del estándar y la reclusión clínica (de la sala de clases) a la que se pretende someter al profesorado por ley. Los profesores de historia deben asumir como preocupación central la tarea de disputarle espacios a la apatía del *presentismo*, especialmente en aquellos salones de clases donde el rigor de la crisis y el desamparo se viven en condiciones más duras y enajenantes.

Tal vez, una de las cuestiones menos discutidas en el debate educativo reciente es la función que le corresponde al profesorado en un escenario marcado por un fuerte influjo definido por su fugacidad y atemporalidad. Diríamos que al profesorado le corresponde constituirse en vínculo, son quienes ligan el tiempo amnésico y la saturación, propias de las nuevas redes sociales del presente, con esos otros tiempos (pasado/futuro) que se atraviesan en el imaginario juvenil como fantasmas en un espejo. El viejo obrero urbano de principios de los '60, los abuelos campesinos del centro sur, el funcionario público del Estado Benefactor se cruzan en el *Muro*, crisol evanescente de la memoria juvenil,

que se ‘cuelga’ a través Blogs, Facebook o Messenger. Entre cyber, chat e hipertexto el lugar del profesorado debiera ser estratégico. De ahí el giro necesario y urgente en el oficio del educador, que “*de mero retransmisor de saberes deberá convertirse en formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordinador de equipos de trabajo, sistematizador de experiencias, y memoria viva de una ecuación que, en lugar de aferrarse al pasado, hace relevo y posibilita el diálogo entre culturas y generaciones.*” (Martín-Barbero, 2002: 345). Dicho de otro modo, el rol del profesor de historia es convertirse en enlace entre la memoria fragmentada de jóvenes y niños, entre su cultura, y las potencialidades de una escuela democrática.

Como se verá un conjunto no menor de tareas poco frecuentes se agolpan a las puertas de las aulas de historia para ser desplegadas por una pedagogía renovada. En nuestra opinión una vieja idea educativa espera tras la puerta para ocupar un lugar en los salones (y sobre todo fuera de ellos): la idea de vincular enseñanza con investigación. Las razones son variadas: los profesores se vuelven más activos, tienen que esforzarse por formar parte de redes, tienen menos disposición a aceptar acríticamente las teorías de otros, involucran a sus estudiantes y trabajan (sin autoritarismos) en la reconstrucción de su autoridad. Tal como sostienen COHRAN-SMITH & LYTTLE (1993: 50):

“A medida que los profesores toman más poder por si mismos adoptando planteamientos públicos y con mayor autoridad hacia sus prácticas, estarán en mejor posición para crear los contextos para que sus estudiantes también se potencien como aprendices activos”

Los docentes investigadores tendrían mejores posibilidades de enfrentarse con autonomía a los modelos tecnocráticos dominantes. Asimismo, estos profesores asumen mayor control de sus clases y de sus vidas profesionales ofreciendo evidencias de que la educación puede cambiar desde las aulas.

Pensados desde la orilla de la enseñanza, este tipo de exigencias a la formación de profesores de historia en los actuales tiempos, empujan, más que nunca, la acción docente en la dirección de un tipo de trabajo pedagógico de carácter colaborativo y deliberante. Pues, se hará decisiva la transformación deliberativa del conocimiento escolar, rechazando la mera transmisión de contenidos mínimos obligatorios, entendiendo que “el trabajo docente no se traduce en una mera transposición, porque supone una transformación de los saberes y obliga a una deliberación, es decir, a una respuesta a dilemas personales, sociales y culturales”. (Nóvoa, 2009: 35). Es decir, se trata siempre de una acción que exige un espacio de discusión donde las prácticas y las opiniones individuales adquieren visibilidad al ser sometidas al veredicto de otros. Esto implica más que pensar en desafíos o preocupaciones individuales pensar en la formación de una “competencia” colectiva, que involucra al conjunto del profesorado.

Conclusiones preliminares: nuevas preguntas sobre la formación de profesores de historia en tiempos de crisis neoliberal y lucha por sistemas educativos democráticos

Hoy, en un momento tan sobrecargado de discursos en torno a lo educativo, el lugar del profesorado ha sido cubierto por un macizo manto de tecno-políticas (centralistas y antidemocráticas) que parecen contar con el desinformado beneplácito ciudadano. El estado crítico en el que se encuentra el oficio de educador torna preciso un replanteamiento radical de la profesionalidad de los docentes, especialmente un posicionamiento de decidido rechazo al perfil técnico e instrumental de la docencia al que empuja la política oficial aquella que promueve una “educación” que no parece *educación*. Allí, vuelven a aparecer como necesarias las estrategias de solidaridad y de trabajo cooperativo de los docentes. Aunque la fragilidad de los movimientos pedagógicos parece sucumbir frente a la agobiante planificación neoconservadora, es tiempo de volver a valorar el papel que han desempeñado, a lo largo de décadas, los movimientos de maestros (federados, sindicalizados, colectivos,

etc.) sus aportes a la renovación pedagógica, sus viejos programas pueden ser, resignificados, pilares de nuevos proyectos. Estos movimientos, pasados y presentes, muchas veces basados en redes informales son espacios insustituibles en el aprendizaje docente y en el desarrollo profesional socialmente construido.

Ciertamente muchas cosas han cambiado, la celeridad de las transformaciones tecnológicas e informáticas de las últimas décadas pone a merced de la humanidad, una vez más, como hace quinientos años las aguas de la 'mar océano' para el despliegue de sus aventuras y desdichas, mezquindades y placeres. Pese a los cambios, hoy nos encontramos ante desafíos no muy diferentes. De algún modo, seguimos navegando por los bordes del mundo y asistimos al desplazamiento permanente de las fronteras desde las que acostumbrábamos a construir nuestros significados. Tal vez, la principal diferencia es que ahora ya no se trata de una colonización de tierras lejanas y misteriosas, sino más bien del redescubrimiento de espacios cotidianos, de lugares próximos, de la re-inención de hábitos, de la reelaboración de modos de contar y conectarse con los demás.

Con todo, ciertas formas de actuar y de vivir, aquellas que nos humanizan y nos vuelven hombre y mujer, siguen apegadas a nuestro andar. La historia de la humanidad, sigue siendo, ante todo, la historia de quienes haciéndose *en* y *con* el mundo desenvuelven su experiencia vital y la hacen materialidad, devenir (des) humanizado, (de) construcción permanente. La verdadera historia (la enseñada, la soñada, la vivida) no puede ser otra que aquella que narre, reviva y *recuerde* a hombres y mujeres siendo lo que son en el tiempo, re-descubriendo lo hecho, sobre-escribiendo lo escrito, subvirtiendo lo versado, y brota dondequiera ande la humanidad haciendo su ejercicio infinito de desatar su potencialidad creadora produciendo ese largo relato explicativo de nuestra reciente e inestable condición de ciudadanos del presente.

Así, pues, habitar el presente, reconocer su historicidad, constituye un acto de conocimiento al que no pueden negarse quienes enseñen esta

disciplina en nuestros tiempos. Esto implica problematizar la *práctica* como parte de procesos ‘socialmente’ re-construidos, aprehendida sucesivas veces en el largo tiempo de la historia de la escolarización.

Escena final

Enseñar y aprender historia es preguntarse crítica, comprensiva y participativamente por el presente y por el futuro: también, es observar e interrogar creativamente el pasado; es preguntar, preguntarse, preguntarnos; y, ha sido, desde tiempos primitivos, una práctica social. La historia aprehendida y enseñada es, qué duda cabe, engranaje clave del gran motor de *la historia*. En tiempos de re-inventiones y post-descubrimientos, tiempo de escalofríos comunicativos o, como dijera M. Benedetti, vastedades repletas de soledades, el ‘papel’ de los enseñantes de historia y del viejo cuaderno de la clase se escribe con las palabras y las voces de quienes viven desde el presente la compleja experiencia histórica de habitar en un mundo que presume de su novedad desapegada de todos los pasados. Si la historia (maestra) lee desde la memoria social presente el recuerdo colectivo y subjetivo del pasado, también, la historia (maga) lee el sueño de que el presente no sea más y por fin se desate en deseos nuevos multiplicados.

Bibliografía

- BOLIVAR, A. (2005), Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>
- CALVO, C., (2007) *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Santiago: Nueva Mirada
- CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen, (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca

Reseñas

- COHRAN-SMITH, M. & LYTTLE, S., (1993) *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal
- CUESTA, Raimundo (2003) Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación en: *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, N° 17, 2003, págs. 3-23
- DE AMÉZOLA, Gonzalo (2008) *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*, Buenos Aires: Libros del Zorzal
- DE CERTEAU, Michel (2009). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva visión
- DE SOUSA SANTOS, B., (2007) *Renovar a teoría crítica e reinventar a emancipacao social*, Sao Paulo: Boitempo
- FREIRE, Paulo (2006b). *Pedagogía de la Tolerancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, Paulo. (2006a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI .
- FREIRE, Paulo. (2007) *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI
- GIROUX, H., (1998) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México: Siglo XXI
- GOODSON, I., (2004) *Historias de vida del profesorado*, Barcelona: Octaedro-EUB
- GURPEGUI, J., (2001) El profesorado como sujeto social y discursivo, en Mainer, J., *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Sevilla: Diada.
- HARGREAVES, A., (1999) Hacia una geografía social de la formación docente, en Angulo, F., Barquín, J., Pérez, J., *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Barcelona: Akal.

- HUBERMAN, M. (1995), Trabajando con narrativas biográficas, en H. Mc Ewan y K. Eagan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires: Amorrortu
- MARTÍN-BARBERO, J. (2002). *Oficio de Cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- MATEOS, J. (2001), La formación crítica del profesorado en el Espacio Fedicariano. El caso de fedicaria Salamanca, en Mainer, J., *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Sevilla: Diada.
- MEIRIEU, P. (2007). Es responsabilidad del educador es provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de pedagogía* (373), 42 - 47.
- NÓVOA, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- SALAZAR, G. (2006). El profesor debe ser ante todo y toda la vida un investigador. *Docencia*, 30.
- SALAZAR, G., (2003) “De la enseñanza de la historia en la época del post-fordismo (debate chileno)” en *Historia desde abajo y desde dentro*, Santiago: Facultad de Artes – U. de Chile.
- SHULMAN, L. (2001), Conocimiento y enseñanza *Estudios Públicos*, n° 83, 163 - 196

La formación continua de profesores de Historia en Brasil: problemas y desafíos

Selva Guimarães¹

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre algunos problemas y desafíos de la formación continuada a partir del panorama brasileño del siglo XXI, donde cambios sociales operan las transformaciones en el ámbito de la educación y en el trabajo del profesor. Como proceso permanente de aprendizaje la formación se desarrolla en la experiencia cotidiana, en diferentes tiempos y espacios educativos. Las prácticas escolares exigen de los profesores de Historia mucho más que el conocimiento específico de la asignatura, adquirido en la formación universitaria, requiere la articulación de diferentes saberes en el proceso educativo. La formación continuada de los profesores debe responder a las demandas, a los fenómenos sociales de nuestro tiempo, lo que representa un gran desafío para los educadores y para las instituciones formadoras en Brasil.

Palabras-clave: formación continuada, profesores de Historia, enseñanza y aprendizaje

Abstract:

This paper aims to discuss some problems and challenges of the continued education in the tables of social change in which they operate changes in education and teacher's work in Brazil in the XXI century. As a permanent process of learning, the training develops in everyday experience, in different educational times

¹ Universidad Federal de Uberlândia, selva@ufu.br

Reseñas

and spaces. The school practices require from History teachers much more than the discipline-specific knowledge acquired in university education, but the articulation of different skills in the educational process. The continued education of teachers should respond to the demands, the social phenomena of our time, which represents a major challenge for educators and training institutions in Brazil.

Keywords: continued education - History teachers - teaching and learning.

Al debatir sobre la formación docente, tratamos, fundamentalmente, de la construcción identitaria del profesor, de la profesora. Concordando con Nóvoa (1991), “estar en formación requiere una inversión personal, libre y creativa sobre caminos y proyectos propios, mirando la construcción de una identidad personal, que es también una identidad profesional”. Es decir, “la formación se construye a través de un trabajo de reflexión crítica sobre las prácticas y de reconstrucción permanente de una identidad personal” (p. 70). La formación docente no se resume a una etapa de la vida escolar, no es una tarea exclusiva de determinados agentes, lugares y tiempos, pero se procesa a lo largo de la vida profesional de los sujetos. Lo que, por consiguiente, es algo permanente.

En los últimos años, estamos vivenciando un proceso de revisión, de crítica, de ampliación y de reconocimiento de diversos espacios, procesos, sujetos, saberes y prácticas formativas, de modos de enseñar y aprender a enseñar, de formarse, de hacerse profesor de Historia. Imbernón (2010), al hacer un balance sobre las perspectivas de formación de profesores, afirma que los últimos treinta años del siglo XX nos dejaron significativos avances que compartimos en Brasil: la crítica al modelo advenido de la racionalidad técnico-formadora; el análisis de los modelos de formación; el análisis de las modalidades y de sus potencialidades; el acercamiento de la formación a las instituciones educacionales; el mayor conocimiento de la práctica reflexiva, de proyectos de formación; la mayor teorización sobre el tema. (2010, p.8).

En algunos países el tema constituye objeto de discusiones que evidencian semejanzas y diferencias en relación a lo vivido por nosotros. En Latinoamérica, por ejemplo, destacamos las luchas políticas por la educación pública, por la valorización de los profesores; en la Unión Europea la discusión del Tratado de Bolonia. Numerosos estudios han presentado cartografías de la producción científica del intenso debate en el campo de la formación docente. Los estudios revelan no solamente un aumento considerable de las investigaciones acerca de tal temática – por ejemplo, el crecimiento del GT - Grupo de Trabajo – Formación de profesores de la ANPED – Asociación Nacional de Investigación en Educación en Brasil, como también la diversificación de los problemas de estudios, lecturas críticas sobre procesos, posibilidades y límites, problemas y contradicciones.

El debate sobre la formación de profesores de Historia en Brasil, al final del siglo XX, inspirado y articulado al movimiento académico internacional y a las políticas públicas educacionales se ha pautado, básicamente, alrededor de tres cuestiones: las Licenciaturas Cortas/Plenas en Estudios Sociales e Historia; las dicotomías bachillerato/licenciatura en Historia, teoría/práctica, y, finalmente, la elaboración/implementación de las Directrices Nacionales para los Grados Superiores en Historia y en Formación de Profesores para la Educación Básica después de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley 9394/96. La centralidad del debate pendió, sobre todo, alrededor de un determinado lugar de formación de profesores de Historia, o sea, los cursos superiores de Historia que forman, certifican e identifican: el profesor de Historia.

En el siglo XXI, identificamos una continuidad y también una ampliación del movimiento académico y político acerca de la formación y de la profesionalización del profesor. Tal alargamiento representa el reconocimiento de otras perspectivas de análisis multi e interdisciplinarios, igualmente de la complejidad del pensamiento y de la realidad social, cultural y formadora en nuestro país. Implica adoptar el principio dialógico, compartir experiencias y romper con las formas jerarquizadas y

mecanicistas de organización de saberes y prácticas. Fueron repensados el concepto y el locus de formación, incluyendo los “entre lugares”, los espacios intersticiales e informales.

La formación y la profesionalización del profesor pasaron a situarse en el contexto social de los cambios en la producción científica, cultural, técnica, pedagógica y artística que cada día impactan más las formas de vivir, pensar, sentir y actuar de diferentes generaciones. Las nuevas tecnologías de comunicación, el rápido y diversificado acceso a las informaciones globales, las relaciones sociales vía redes sociales horizontales nos demandan nuevas maneras de educar y enseñar que no son más tareas exclusivas de los profesores y de las escuelas. La sociedad multicultural requiere el enfrentamiento a las prácticas discriminatorias y prejuiciosas, por lo tanto la necesidad de convivir y educar para la diversidad y las diferencias múltiples.

Para Nóvoa, los profesores reaparecieron en el siglo XXI, como elementos insustituibles no solo en la promoción de *aprendizajes*, sino también en la construcción de procesos de inclusión que respondan a los desafíos de la *diversidad* y en el desarrollo de métodos apropiados de utilización de las *nuevas tecnologías*. (2011, p.14). Acordamos con las concepciones de formación docente, ampliamente defendidas en el escenario nacional e internacional. La formación de profesores es un proceso educativo que no se inicia, ni se termina con la educación superior (sea en los cursos de grado, posgrado o perfeccionamiento). Como proceso de aprendizaje, se desarrolla en la experiencia cotidiana, en diferentes tiempos y espacios educativos, como, por ejemplo, en los espacios de ocio, en los teatros, cines, a partir de los medios de comunicación; en diferentes lugares de memoria, museos, bibliotecas, iglesias, sindicatos, en espacios de actividades formales y también en los informales. En el ejercicio de la profesión, en la práctica, en la experiencia del aula, el profesor también aprende y se forma. La formación es permanente y compleja. La identidad profesional docente es definida social e históricamente. Como es bastante obvio, pero me gusta repetirlo, nadie nace profesor, se hace profesor. Es un proceso inacabado. El “ser profesor”

es construido en la historia de vida, en el terreno de la experiencia personal y colectiva en determinados espacios y tempos históricos. (Zamboni y Guimarães, 2008; Guimarães et al, 2007; Vasconcelos, 2003)

La búsqueda de respuestas a nuestras inquietudes sobre la formación continuada de profesores de Historia tiene un objetivo: la educación escolar. La escuela, como espacio social, lugar de trabajo, terreno de conflictos, de formas culturales de resistencia, ejerce un papel fundamental en la formación de la conciencia histórica de los ciudadanos. La historia y su enseñanza son, eminentemente, elementos formativos. Reconozco que tal formación no se da exclusivamente en la educación escolar, pero es en la escuela que experimentamos las relaciones entre la formación, los saberes, las prácticas, los discursos, los grupos y los trabajos cotidianos.

Es en la institución escolar que las relaciones entre los saberes docentes y los saberes de los alumnos se enfrentan a las demandas de la sociedad en relación a la reproducción, a la transmisión y a la producción de saberes y valores históricos y culturales. En ese sentido, las prácticas escolares exigen de los profesores de Historia mucho más que el conocimiento específico de la asignatura, adquirido en la formación universitaria. Lo que el profesor de Historia enseña y deja de enseñar en el aula va más allá de su especialidad. Así como lo que el alumno aprende. De ahí resulta la necesidad de articular diferentes saberes y espacios en el proceso de formación. La formación continuada de los profesores debe contestar a las demandas, a los fenómenos sociales de nuestro tiempo, lo que representa un gran desafío para los educadores y para las instituciones formadoras.

En los años 2000, convivimos con un sistema de formación inicial bastante heterogéneo, diversificado, que acomodó diferentes fuerzas e intereses. Diferentemente de décadas anteriores, en general, las instituciones formadoras buscan romper con las dicotomías y la desarticulación entre la preparación en Historia y la formación pedagógica, entre la enseñanza y la investigación, existentes en el interior de los propios

cursos de licenciatura y entre licenciaturas y bachilleratos. Se trata de una reinención permanente. A aquellos historiadores y educadores que se ocupan de la formación de profesores, de la formación de formadores de profesores, de la elaboración de currículos, no les está más permitido ignorar el papel del profesor de Historia. Esto proviene del reconocimiento de que no hay educación y enseñanza sin profesor. El profesor de Historia es una persona, un ciudadano partícipe en la Historia, así como la hace, también la sufre, la disfruta y la transforma.

En los años 1990, diversos estudios demuestran que en varios sistemas de educación escolar, tanto las críticas al fracaso o al malogro, como la fe y las expectativas de cambios en el sistema se concentraron, especialmente, en el profesor y en su formación. En Brasil, la formación del profesor surge tanto como “chivo expiatorio”, una de las principales causas del fracaso educacional brasileño, como “panacea”, fórmula milagrosa capaz de cambiar las prácticas en nuestras escuelas, mejorar la calidad de la enseñanza. Concordando con Perrenoud (1993, p. 94), “la formación no merece ni tal exceso de honor ni tal indignidad”; ella es parte de la lógica del sistema educativo, de los límites y contradicciones del proceso histórico. Este texto busca contribuir al debate de algunos problemas y desafíos de la formación continuada, no como elemento o fuerza exterior capaz de actuar sobre las prácticas, provocando cambios y alterando no solamente esas prácticas, sino sus resultados, mas discutirlos en el contexto de los cambios sociales en que operan las transformaciones en la educación y en el trabajo del profesor en Brasil.

Un desafío permanente

He aquí lo que entendemos por formación continuada o permanente. Concordamos con Imbernón (2010), esto no significa, ni se reduce, al entrenamiento. Nos referimos a un curso o taller al que los profesores suelen asistir, sin que, muchas veces, hayan participado de la elección del tema, de los objetivos, de la planificación de la actividad. Nos resulta desconcertante la invitación a proporcionar este tipo de formación.

Nos cuestionamos sobre qué hacer, recibimos de la parte demandante (en general un gestor) total autonomía, como especialistas, para decidir “qué llevar” a los profesores en formación. O sea, el especialista externo que desconoce la realidad y los intereses de los profesores, de la escuela, de la región, va hasta ellos para tratar de problemas educacionales de forma genérica, sugerir modelos, “teorías”, estudios, metodologías, en fin, soluciones genéricas “válidas” para que sean aplicadas en contextos muy diferenciados.

En contrapartida a ese tradicional concepto de formación continuada identificada como actualización didáctica, científica y psicopedagógica de profesores, comparto con una propuesta de formación continuada, centrada en cinco líneas o ideas de actuación, defendida por Imbernón (2010, p.49):

- a) La reflexión práctico-teórica del docente sobre su propia práctica, mediante un análisis de la realidad educacional y social de su país, su comprensión, interpretación e intervención sobre la misma. La capacidad de los profesores de generar conocimiento pedagógico por medio del análisis de la propia práctica educativa.
- b) El intercambio de experiencias escolares de vida, etc. y la reflexión entre individuos iguales para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educacional y aumentar la comunicación entre los profesores.
- c) La unión de la formación con un proyecto de trabajo, y no al revés (primero realizar la formación y después el proyecto).
- d) La formación como arma crítica contra prácticas laborales, como la jerarquía, el sexismo, la proletarización, el individualismo, etc. y contra prácticas sociales, como la exclusión y la intolerancia.
- e) El desarrollo profesional de la institución educacional mediante el trabajo colaborativo (...). Posibilitar el pasaje de la experiencia de innovación aislada y celular para la innovación institucional.

Por esta razón es necesario repensar el papel del profesor. La formación y la actuación de profesionales de la educación ocupan una posición estratégica, pues existe el consenso que los proyectos de mejora de la calidad de la enseñanza dependen de la “aptitud pedagógica” de los profesores. De ahí que es necesario que amplíemos la discusión, para que podamos, finalmente, romper con las viejas ideas de “reciclaje”, “formación” y recalificación. Actualmente, pensar la formación docente implica pensar simultáneamente los ejes de la estructuración del desarrollo profesional docente: formación inicial (cursos de licenciatura) y formación continuada, condiciones de ejercicio del trabajo docente (materiales, carga horaria, salarios) y carrera.

Uno de los caminos de muchos profesores de la educación primaria que buscan la formación permanente en Brasil es el *posgrado lato y stricto-sensu*. En relación a los programas de maestría y doctorado, es necesario decir que el enfoque, la cultura formadora allí instalada no es de/para la docencia. El posgrado es considerado un ambiente de producción científica. El posgrado *stricto sensu* en Brasil es un lugar de realización de investigación científica para profesores y alumnos. Severino (2002) nos recuerda que incluso el proceso de enseñanza y aprendizaje en este nivel educacional tiene como finalidad desarrollar investigaciones, crear nuevos conocimientos y hacer progresar la ciencia en el área. El autor explica que, aunque existan preocupaciones sobre la formación docente, ese proceso pasará “necesariamente por una práctica efectiva de investigación científica”. Concluye Severino: “es preparando el buen investigador que se prepara el buen profesor universitario o cualquier otro profesional”. (2002, p.69).

La formación académica en el nivel *stricto-sensu* (maestría y doctorado) es una exigencia para el ejercicio de la docencia en la enseñanza superior. A L.D.B - Ley 9394/96 establece para las universidades, en el ítem III del artículo 52º, la exigencia de “un tercio del cuerpo docente por lo menos, con titulación académica de maestrazgo o doctorado”. Además, los planes de estudio de carreras universitarias y las políticas y proyectos de las agencias de fomento a la investigación y al posgrado estimulan la

calificación de los profesores en los programas de posgrado. Por otro lado, la LDB establece en el art.62° que “la formación de docentes para actuar en la enseñanza reglada se hará en nivel superior de licenciatura, de grado pleno (...)”. Así, los planes de carrera docente de la educación básica, instituidos por los varios entes federativos de Brasil poco estimulan o propician la calificación de los profesores de la educación básica en el posgrado *stricto-sensu*. Además de las dificultades institucionales, es necesario considerar que los docentes reciben en estos cursos una formación, exclusivamente, volcada a la investigación científica, como analizado anteriormente. Las demás dimensiones formativas, igualmente importantes y necesarias a la actividad docente en los tres niveles de enseñanza no son objeto ni finalidad de los programas de posgrado.

En el caso específico de la formación continuada de los profesores de Historia desde los años 1990, hemos discutido algunos problemas que considero subsisten en Brasil. Reiteramos la necesidad de enfrentarlos como uno de los desafíos a las políticas públicas educacionales en programas y proyectos desarrollados en Brasil:

- 1) El aumento considerable de las exigencias al profesor no acompañado de mejoras en las condiciones de trabajo y de preparación. El profesor de Historia asume innúmeras tareas pedagógicas, administrativas, de orientación sexual, psicológica, tareas de integración social con la comunidad y muchas otras. ¿Los cursos de formación continuada – que son también nuevas exigencias y obligaciones que el profesor debe realizar – han alargado la formación, preparándolo para asumir esas nuevas tareas? ¿Está el profesor siendo motivado y remunerado adecuadamente para continuar especializándose?
- 2) La formación de la conciencia histórica del alumno, como es sabido, no se da solamente en la escuela, sino también en otros espacios, por otros agentes y medios de socialización. Lo que se percibe es una inhibición gradual de esos agentes – la familia, por ejemplo, pasa cada vez menos tiempo con el niño (Esteve 1991, pp. 100-101). Los movimientos sociales organizados vi-

ven también un momento de redefinición. Así que el profesor de Historia tiene, hoy, mayores responsabilidades educativas. ¿En qué forma los actuales agentes y proyectos de formación continuada enfrentan la relación con otros agentes socializadores? ¿El profesor de Historia y los formadores, también profesores de Historia y educadores, están combatiendo tal problema?

- 3) Con el desarrollo acelerado de los medios de comunicación de masas, se hace imprescindible la utilización de nuevos lenguajes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Historia, redimensionando el papel del profesor y el concepto de fuentes históricas. ¿Cómo abordar la historia inmediata y estos nuevos lenguajes? ¿Los formadores han incorporado estos nuevos lenguajes? ¿Cómo?
- 4) Convivimos con un sistema escolar en el que coexisten una pluralidad de concepciones de educación y enfoques de Historia. Ya no existe un consenso social sobre los objetivos y los valores que la escuela deba desarrollar. De la misma manera, vivimos en una sociedad democrática, pluralista y desigual. No hay consenso en torno al currículo, la concepción de Historia a ser enseñada. A veces, ni la misma unidad escolar logra elaborar una propuesta de enseñanza de Historia, debido a la diversidad de concepciones. ¿Las acciones de formación continuada tienen en cuenta esa diversidad? ¿Cómo vamos a romper con el monopolio y la dominación de grupos que detienen las mismas ideas, en los espacios formadores? ¿Por qué gestores educacionales y especialistas, muchas veces, continúan planeando la formación continuada sin considerar los intereses y necesidades de los profesores?
- 5) El aumento de responsabilidades y la pluralidad de concepciones acentuó las contradicciones del profesor en el ejercicio de su función. Muchos profesores de Historia no tienen claro los diferentes abordajes, no logran asumir una línea de actuación y justificar la propia opción de trabajo. Eso hace que el profesor

de Historia y la enseñanza practicada en varias escuelas reciban, hoy, muchas críticas. ¿De qué manera la formación continuada puede posibilitar una mejor comprensión de los diferentes abordajes y metodologías contribuyendo para la definición de propuestas por parte de los profesores?

- 6) Los cambios en los contenidos, derivados de las nuevas investigaciones (historiográficas y educacionales) instalan situaciones de inseguridad y recelo. ¿Qué historias enseñar? ¿Cómo abandonar determinados contenidos para la inclusión de los nuevos? ¿Qué oferta curricular seguir? ¿Qué libros didácticos adoptar? ¿En ese caso, no sería más adecuado para la formación continuada romper, como conceptúa Perrenoud (1993, pp. 196-197), con el “realismo conservador”, y asumir el “realismo innovador”? ¿O mejor, dejar de preparar el profesor para la “escuela del pasado” o “del futuro”, para la enseñanza de Historia que ha de venir, y formar el profesor a partir de la y para la práctica “en el mundo real” en que está inserto? ¿No sería provechoso empezar esa discusión por el “currículo real, vivido”, construido por los profesores en el cotidiano, considerando seriamente su poder de creación e interpretación?
- 7) Las proposiciones metodológicas se chocan con la escasez de material en nuestras escuelas, fuentes para el proceso de enseñanza. La adopción de nuevas metodologías depende, en gran medida, del voluntarismo del profesor que individualmente investiga, paga y confecciona el material utilizado. ¿Cómo presionar el Estado, gran aval del sistema de enseñanza, y las instituciones privadas, para que los proyectos de formación continuada tengan como uno de sus pilares la producción y la adquisición de materiales? ¿Hay conciencia, por parte del profesor, de esa real necesidad?
- 8) Son visibles los cambios en las relaciones profesor-alumno, el clima de indisciplina reinante en muchas escuelas. Estos cambios afectan particularmente el trabajo de profesores del área de Humanidades, como Historia y Geografía. ¿En qué forma los

- proyectos de formación continuada pueden contribuir al fortalecimiento psicológico y afectivo del profesor para enfrentar relaciones conflictivas y, a veces, violentas en nuestras escuelas?
- 9) Hay una inseguridad generalizada entre los profesores de Historia en cuanto a las formas de evaluación del aprendizaje. Muchos instrumentos aún son utilizados en total contradicción con la enseñanza practicada en el salón de clase. ¿Cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos en Historia? ¿Cómo incentivar y aumentar las investigaciones en el área de evaluación en la enseñanza de Historia? ¿No sería el caso de invertir en prácticas de formación – investigación-acción – que puedan producir nuevos conocimientos sobre evaluación en Historia?
 - 10) ¿Cómo cambiar la práctica nociva que aún confunde la copia de libros con “investigación”, en el cotidiano del aula? Enseñar historia desde una perspectiva crítica y formativa implica desarrollar el ejercicio de la reflexión, de la creatividad y de la criticidad. Considerando que algunos cursos de Licenciatura no preparan el profesor para el ejercicio de la producción de conocimiento, ¿no sería hora que la formación continuada invierta, efectivamente, en la formación del profesor-investigador, o sea, aquel profesor que, como defendía Fenelon (1983, p. 29), “tenga la investigación, el descubrimiento como base de su enseñanza”?
 - 11) La sociedad multicultural y global en que vivimos nos coloca frente a la cuestión de las diferencias culturales, étnicas, religiosas, etc. ¿Cómo realizar un trabajo pedagógico de formación permanente en una perspectiva crítica, multiculturalmente orientada, que favorezca, por ejemplo, el estudio de la historia y de las culturas afro descendientes e indígena en Brasil?

Entendemos que las políticas públicas, los programas y proyectos de formación continuada de profesores de Historia deben considerar al profesor de Historia como alguien que domina no solamente el proceso de construcción del conocimiento histórico, pero, sobre todo un conjunto de saberes y mecanismos que posibilitan la socialización y la re-

creación de saberes dentro de los límites de la institución escolar. La idea de que para ser profesor de Historia, es decir, un “buen profesor de historia”, es necesario apenas saber Historia debe de ser superada por las instituciones formadoras. Hoy, se busca la dilución de la dicotomía forma/contenido, toda vez que no es posible concebir una metodología de enseñanza alejada de la producción del conocimiento específico. Por lo tanto, lo que se propone es la superación del individualismo y la comprensión de la totalidad del acto de conocer. Saber alguna cosa ya no es suficiente para la enseñanza, es necesario saber enseñar y construir condiciones concretas para el aprendizaje.

En el universo de nuestras perspectivas para la enseñanza de Historia, la formación continuada del profesor no responde a “fallos” de su formación original, pero a la necesidad – común a diferentes profesionales – de estar integrado a la dinámica de producción en su campo de conocimiento. Esto es posible de varias maneras, desde la participación en cursos y encuentros hasta la lectura de publicaciones pertinentes y mediante el diálogo con colegas de trabajo. Los beneficios personales y profesionales asegurados por esa formación se desdoblán en buenos resultados de trabajo con los alumnos, garantizando un aprendizaje dinámico en diálogo con la complejidad de las experiencias estudiadas y del saber en producción (Silva y Guimarães, 2007, p.128)

La formación y la actuación del profesor en el salón de clase son resultantes de múltiples determinaciones y relaciones, de voluntades/responsabilidades individuales y colectivas, de la obligación institucional del Estado y de la sociedad. En la actualidad, los desafíos de la formación, de la profesionalización, de la acción docente constituyen problemas complejos y, en este sentido, demandan políticas sistémicas capaces de enfrentar las múltiples dimensiones de los problemas (Guimarães, 2012). Una de las medidas del Ministerio de la Educación sobre la política fue la institución de la Red Nacional de Formación Continuada de los Profesionales del Magisterio de la Educación Básica Pública, por medio de la Portaria no. 1.328, de 23 de septiembre de 2011. Lo que se espera es, en realidad, la valorización del papel creativo y cons-

tractivo del profesor en el proceso de planeamiento, decisión e intervención en los proyectos de formación, posibilitando la integración, de forma activa y dinámica, de los conocimientos, dimensiones de la experiencia, de las situaciones prácticas, del mundo académico y de la realidad socio histórico y cultural que estamos viviendo.

Conclusión

Nos adherimos a las voces de aquellos que defienden el aprendizaje docente, de modo permanente, como elemento constitutivo, inherente al desarrollo profesional de los profesores. Esto presupone reconocer y luchar por la perspectiva que articula la llamada formación inicial en los Cursos Universitarios a la historia de vida de los sujetos, a la experiencia, a la formación en los diferentes espacios y tiempos a lo largo de la vida del sujeto. Se trata de un desafío teórico, pedagógico, pero, sobretodo político, ya que cualquier proyecto de formación permanente en Brasil dependerá de una política de revalorización de la profesión de profesor.

En definitiva, es necesario formar permanentemente los profesores, pero luchando para que el desarrollo personal y profesional del profesor signifique también cambios concretos en el sistema educacional brasileño. Hoy, el historiador que elige enseñar, para desarrollar su oficio en el salón de clase, debe tener conciencia de la ambigüedad de la profesión: ocupa una posición estratégica y, al mismo tiempo, aparentemente desprovista de saberes; vive cotidianamente el dilema entre la autonomía profesional y la amenaza de la proletarización. Por lo tanto, “ser profesor”, “hacerse profesor” de Historia, ejercer el oficio es vivir la contradicción, es ejercitar la lucha, enfrentar la heterogeneidad, las diferencias sociales, económicas y culturales en el cotidiano de los diferentes espacios educativos.

Referencias

- ESTEVE, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, p. 93-124.
- FENELON, D. R. (1983)._A formação do profissional de História e a realidade do_ensino_ *Cadernos Cedes*, São Paulo, Cortez, pp. 24-31.
- GUIMARÃES, S.(1997). *Ser professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas: Papirus.
- _____ (2010).O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91 228, p. 390-407.
- _____.(2012) *Didática e prática de ensino de História*. 13ª ed.revista e ampliada. Campinas: Papirus.
- IMBERNON, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LAUTIER, N.. *Enseigner L`histoire au lycée*. Paris: Armand Colin/ Mas-son, 1997.
- NÓVOA, A. (1991). *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola_**Inovação*, 4(1). Lisboa.
- NÓVOA, A. (org.) (1991a). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- _____ (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Porto: Porto Editora.
- _____ (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.
- SILVA, M.; GUIMARÃES, S.(2007). *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus.

Reseñas

SEVERINO, A, J. (2002). Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L;MACHADO, A,M, N.(Orgs). *A bússola do escrever – desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Ed. da UFSC, p.67-88.

VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ZAMBONI, E.; GUIMARÃES, S. (Orgs.) (2008). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas SP: Papirus.

Formación docente, política, debates y propuestas¹

*Nancy Aquino - Susana Ferreyra*²

Resumen:

La problemática de la formación de los docentes es de interés central hoy para los países latinoamericanos. En nuestro país las transformaciones de la década del 90 (LES³) que implicaron una cierta centralización de las decisiones sobre la educación superior, agudizaron o re-actualizaron las tensiones latentes entre las dos agencias de formación reconocidas, los Institutos de Profesorado y la Universidad.

Este trabajo se propone acercar a la consideración de los colegas las discusiones que se están dando con mayor o menor visibilidad para sus actores, en el campo político profesional de los profesorados, impulsados desde las políticas públicas estatales como propuestas de cambios. Abordamos las políticas de Formación Docente, su inscripción en el marco de la Educación Superior y el proceso de formulación e implementación de políticas tendientes a la construcción de un sistema más integrado de Formación Docente Nacional y, por otra parte, las discusiones y apor-

¹ Este Artículo ha sido elaborado en el marco del Proyecto de Investigación radicado en SECyT UNC dirigido por Liliana Aguiar, en el cual las autoras son Ferreyra S (co-directora) y Aquino N (investigadora) que ha dado lugar a Ponencias presentadas en Jornadas y Congresos en el año 2011 y 2012 y que constituyen la base del artículo.(En Bibliografía)

² Escuela Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba. Dir. electrónica: aquinonan@fibertel.com.ar – suferreyra@arnet.com.ar

³ Ley de Educación Superior Nro. 24.521 /1995

tes realizados sobre esta cuestión, para el subsistema universitario, a partir de la conformación de la A.N.F.H.E.⁴.

Si bien la ESNU entró necesariamente en esta síntesis, en nuestra posición de profesoras universitarias, formadoras de docentes en Historia y a la vez partícipes, representando a nuestra Facultad en instancias de trabajo con el Ministerio de Educación de la Nación y en la A.N.F.H.E., hacemos hincapié, luego del análisis estricto de las políticas, en aquello que es propio del campo universitario.

Palabras claves: políticas públicas- agencias de formación docente-profesorado en Historia-

Formación docente, política, debates y propuestas

I.-Introducción

La problemática de la formación de los docentes es de interés central hoy para los países latinoamericanos. Esta formación reconoce una historia poco homogénea atravesada por la diversidad de campos disciplinares que la componen, la multiplicidad de instituciones involucradas, los variados sujetos del campo intelectual y curricular que intervienen en los debates. (BOMBINI, G: 2011). Las transformaciones de la década del 90 (LES⁵) que implicaron una cierta centralización de las decisiones sobre la educación superior, agudizaron o re-actualizaron las tensiones latentes entre las dos agencias de formación reconocidas en nuestro país, Institutos de Profesorado y Universidad.

⁴ ASOCIACIÓN NACIONAL DE FACULTADES DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN.

⁵ Ley de Educación Superior Nro. 24.521 /1995

En un avance de investigación, abordamos aquí el lugar que asume el Estado y sus instituciones de regulación en relación con las universidades y con los Institutos de Formación Docente. Si bien la ESNU entró necesariamente en esta síntesis, en nuestra posición de profesoras universitarias, formadoras de docentes en Historia y a la vez partícipes, representando a nuestra Facultad, en instancias de trabajo con el Ministerio de Educación de la Nación y en la A.N.F.H.E., hacemos hincapié, luego del análisis estricto de las políticas, en aquello que es propio del campo universitario, como las discusiones que al interior de las Universidades se dan al respecto, tensionando la idea de autonomía.

El eje de análisis de nuestra indagación gira en torno a la formación de los docentes en general y en Historia en particular, entendiendo la idea de formación como un trayecto que posibilita la construcción de un *modus operandi* en relación con lo que la docencia es. (EDELSTEIN, G: 2011).

Como es sabido, la Formación Docente en Argentina⁶ se desarrolla en dos circuitos, el universitario y el no universitario, los denominados Institutos Superiores de Formación Docente, que en la actualidad están contemplados como parte de la Educación Superior. Para la universidad, tal como revisáramos en investigaciones anteriores⁷, se encuentra profundamente consolidada una tradición academicista que desvaloriza,

⁶Elaborado a partir del análisis de Formación Docente Inicial. Informe Periodísticos para su publicación N° 5. IIPE Buenos Aires, Sede Regional del Instituto internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires, octubre, 2001. Y de CAMPOLI, Oscar, (2004). La Formación Docente en la República Argentina. IESALC. Buenos Aires.

⁷ -AQUINO N., FERREYRA S.: (2010) Ponencia “El Profesorado en Historia. Saberes e Imágenes”. Presentada en las IV Jornadas de Prácticas Docentes y Residencia. Córdoba. Octubre 2010.- (2012) Ponencia “Políticas y Propuestas para el Profesorado en Historia”. Presentada en las V Jornadas de Prácticas Docentes y Residencia. Córdoba. Octubre 2012.- Ponencia “Formación docente, debates y propuestas”. Presentada en las XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. San Miguel de Tucumán 17, 18 y 19 de Octubre de 2012

en las carreras de profesorado en historia, el conocimiento pedagógico en relación con el disciplinar específico. Hay propuestas de revisión que serán parte de este análisis.

Por su parte, la otra agencia reconocida, los Institutos de Formación Superior, nacidos con la terciarización de los estudios de Magisterio⁸, que incorporan posteriormente la formación de profesores de enseñanza media, se encuentran en proceso de transformación de sus propuestas curriculares en Córdoba. ¿Cómo se plantea en ellos la articulación entre el campo de la formación disciplinar de la Historia y el pedagógico?. ¿Qué competencias se fortalecen o se consolidan en estos espacios de formación?

Abordamos así las políticas de Formación Docente, su inscripción en el marco de la Educación Superior y el proceso de formulación e implementación de políticas tendientes a la construcción de un sistema más integrado de Formación Docente Nacional a partir de algunos aspectos relevantes como por ejemplo el documento aprobado por el Consejo Federal de Educación, Resolución de n° 24/07: *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* y, por otra parte, las discusiones y aportes realizados sobre esta cuestión, para el subsistema universitario, a partir de la conformación de la A.N.F.H.E.

II- La Formación Docente en la Educación Superior

La Educación Superior se incorpora a la agenda política recién en la década de los ochenta a partir de múltiples y heterogéneas demandas de la ciudadanía que abarcan la ampliación, la diversificación e inclusive diferenciación de los sistemas que la conforman. Será en los noventa a partir de un conjunto de normativas que se le da impulso e ingresa plenamente en la agenda gubernamental. De esto dan cuenta sobre todo la

⁸ Fines de la década de 1960.

Ley de Transferencia, (1992)⁹, Ley Federal de Educación¹⁰ (1993), y la sanción de la Ley de Educación Superior¹¹ (LES).

La primera le otorga al Poder Ejecutivo Nacional las facultades para transferir a las provincias y Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos administrados de forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y el Consejo Nacional de Educación Técnica y los de carácter privado. También establece que se puede efectuar el traspaso de los institutos terciarios cuando se lo considere oportuno.

En la Ley Federal se hace necesario resaltar el artículo por el cual se establece que los institutos no universitarios de formación docente deben articularse con los universitarios de forma horizontal y vertical lo que constituye un interesante aporte para la interrelación entre los sistemas de formación existentes hasta ese momento. También puede visualizarse una ampliación de las tareas asignadas a los institutos en la medida que se debe atender a la formación: inicial y continúa, de investigadores, y de administradores de la educación.

Pero es con la Ley de Educación Superior que se encuadran ambos circuitos de formación en una normativa conjunta, expresado de la siguiente manera: *"Están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, **todas las cuales forman parte del Sistema Educativo nacional regulado por la Ley 24.195**"*¹².

De este modo queda establecido que las categorías y tipos de instituciones que brindan formación superior, son las universitarias y las no uni-

⁹ Ley de Transferencia de los Servicios Educativos n°24.094/92,

¹⁰ Ley Federal de Educación, n° 24.195/93. LFE

¹¹ Ley de Educación Superior Nro. 24.521 /1995. LES

¹² "En LES, 1995, en el título I, de "Disposiciones preliminares" art. 1. (**Resultado de las autoras**)

versitarias y las jurisdicciones a las que pueden responder son la Nación, la provincia o el municipio.

La normativa ofrece mayor claridad en la sistematización y ordenamiento en relación con los alcances de la formación docente. Plantea la necesidad de generar un marco de referencia para posibilitar la articulación entre ambos sistemas, sin por ello dejar de promover identidades institucionales propias de cada ISFD aunque recreadas a veces sólo desde lo formal. Además le reconoce cierta preponderancia a la administración provincial y a los actores privados, como administradores y supervisores de los institutos terciarios.

La nueva manera de entender la formación docente en la Educación Superior supone la de un nivel que, reconociendo la existencia de los dos subsistemas, promueva la interacción entre ambos. Esto implica por tanto que, para hacer factibles los artículos de la LES, es necesario abrir espacios de diálogo y acción conjunta, lo que ha generado *a posteriori* la formulación de políticas públicas con un doble efecto. Por una parte se promueve la *minimalización* del estado en ciertos aspectos y por otra, a la vez, se propician formas de regulación en áreas que eran tradicionalmente desreguladas fundamentalmente a partir de la implementación.

Una de las cuestiones que ingresan con fuerza a pesar de los resultados poco visibles es la referida a la articulación de estudios y reconversión de la carrera docente.¹³ Para el análisis de esta cuestión es necesario

¹³ Atender a los artículos 8 y 10 de la LFE (1993). Artículo 8: "La articulación entre las distintas instituciones que conforman el Sistema de educación Superior, que tiene por fin facilitar el cambio de modalidad, orientación o carrera, la continuación de los estudios en otros establecimientos, universitarios o no, así como la reconversión de los estudios concluidos, se garantiza conforme a las siguientes responsabilidades y mecanismos:

considerar por una parte los *órganos y autoridades* intervinientes en cada caso y los *tipos de articulación* que la ley establece y fomenta.

En relación a los primeros se los define como autoridad *competente* y conforman la estructura del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología¹⁴, a quién le corresponde el gobierno, la coordinación del sistema universitario y la formulación de políticas. Asimismo debe asegurar la participación de los órganos de coordinación y de consulta. Dentro de este Ministerio, la Educación Superior es dependencia de dos secretarías: la Secretaría de Políticas Universitarias y la Secretaría de Educación.

Para las universidades, los componentes de la estructura lo constituyen órganos de coordinación y de consulta como el Consejo de Universidades (CU) y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); sólo de consulta, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP); y, sólo

a) Las provincias y la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires son las responsables de asegurar, en sus respectivos ámbitos de competencia, la articulación entre las instituciones de educación superior que de ellas dependan.

b) La articulación entre instituciones de educación superior no universitaria pertenecientes a distintas jurisdicciones se regula por los mecanismos que éstas acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación.

c) La articulación entre instituciones de educación superior no universitaria e instituciones universitarias, se establece mediante convenios entre ellas, o entre las instituciones universitarias y la jurisdicción correspondiente si así lo establece la legislación local.

d) A los fines de la articulación entre diferentes instituciones universitarias, el reconocimiento de los estudios parciales o asignaturas de las carreras de grado aprobados en cualquiera de esas instituciones, se hace por convenio entre ellas, conforme a los requisitos y pautas que se acuerden en el Consejo de Universidades"

Artículo 10: "La articulación a nivel regional estará a cargo de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior, integrados por representantes de las instituciones universitarias y de los gobiernos provinciales de cada región"

¹⁴ Luego separado en dos organismos, el Ministerio de Cultura y Educación por una parte y el Ministerio de Ciencia y Tecnología por otra.

Reseñas

de coordinación los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CEPRES).

Para el ámbito no universitario, el órgano de coordinación del subsistema es el Consejo Federal de Cultura y Educación, constituido por los ministros de educación de las provincias y del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CEPRES) surgen como necesidad de establecer un órgano que coordinara la articulación entre instituciones universitarias y no universitarias, y por lo tanto entre instituciones dependientes del estado nacional o de los estados provinciales en cada región.

La coordinación es clave si consideramos los múltiples y diversos tipos de articulación posibles, en la medida que pueden ser resultado de vinculaciones entre distintos circuitos y/o jurisdicciones. Entre ellas cabe nombrar a las que implican una articulación entre distintas instituciones (Universidades e Institutos Superiores). Otra puede ser la relación establecida entre instituciones del mismo nivel, pero de distinta dependencia jurisdiccional (institutos superiores de distintas provincias). Así como la articulación entre instituciones de distinto nivel y de distinta jurisdicción nacional o provincial (institutos superiores de una provincia distinta en donde se encuentre instalada la sede central de la institución universitaria).

De lo planteado hasta aquí, resulta claro que desde las políticas estatales se sostiene que la formación docente puede darse en ambos subsistemas de la Educación Superior. A la vez la ley promueve, por una parte la articulación de estudios de formación docente entre las instituciones de los dos subsistemas y por otra la formación continúa a partir del perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad para el nivel no universitario, así como el perfeccionamiento de los docentes del sistema universitario, que puede contemplar la capacitación en el

área científica o profesional específica, en los aspectos pedagógicos y en el desarrollo de una adecuada formación interdisciplinaria.

II. a) La Educación superior no universitaria

En la Ley de Educación Superior los aspectos legales y normativos referidos a la Educación Superior No Universitaria (ESNU) plantean un conjunto de finalidades y objetivos comunes en relación al ingreso, a la circulación y articulación con la universidad para los alumnos de esta modalidad.

En ellos se visualizan características aparentemente muy positivas, entre las que aparecen, por ejemplo:

- el sostenimiento de la autonomía de cada jurisdicción para el gobierno y organización de la ESNU.
- la existencia de vinculaciones a partir de Convenios, en el marco de CFCE, entre distintas instituciones de la modalidad de diferentes jurisdicciones, y/o universidades.
- la construcción de un diseño curricular flexible y posible, que exprese a la vez la descentralización y la unidad del sistema.
- la configuración de un perfil institucional renovado que visibilice las relaciones entre las características de cada jurisdicción y la vinculación con la universidad.
- la construcción en el CFCE de acuerdos acerca de saberes que deben formar parte del campo de la formación docente inicial y capacitación.
- el compromiso del Estado nacional de brindar apoyo económico a los programas desarrollados por las provincias, que cuenten con las características de singularidad, carácter experimental y grado de incidencia local y regional.

Sin embargo, en el proceso de implementación surgieron múltiples obstáculos que produjeron efectos contrarios a los previstos.

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación desarrolló mecanismos específicos para efectuar controles sobre la acción educativa de las jurisdicciones, produciéndose una centralización normativa por cuanto las decisiones políticas parten de la "cabecera nacional" del sistema educativo. En la práctica, esta centralización deriva en una dispersión debido a la diversidad de situaciones que hacen difícil la aplicación conjunta de determinadas normas. Un ejemplo de ello se visualiza en el nuevo régimen de validez nacional de estudios, certificaciones y títulos, que pasa de depender de la autoridad jurisdiccional a ser regulado por el ministerio nacional. Otro ejemplo es el de la evaluación institucional y la acreditación de institutos de formación superior.

A pesar de las extensas negociaciones desarrolladas en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación, -CFCE-, no necesariamente las jurisdicciones asumen como propio lo resuelto allí, por lo que suelen producirse ciertas diferencias y hasta distancias bastante importantes.

II. b) El subsistema universitario

En el otro subsistema, el universitario, la Ley de Educación Superior, (1995) visibilizó de manera más clara la búsqueda de eficiencia y eficacia, expresada en la redefinición del papel del estado en la relación con la Educación Superior. Algunas investigaciones sostienen que el objetivo central de las políticas es cambiar la relación estado- universidad, en la medida que a partir de las mismas se ejerce un nuevo tipo de regulación, un control de carácter más indirecto y mediado por instituciones y programas. Estos con sus acciones dan curso a transformaciones que amplían las "capacidades del estado", entre ellas se destacan aquellas tendientes a generar disciplinamiento y control como por ejemplo la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias, (1993), Consejo

Interuniversitario Nacional, CONEAU, FOMECA, etc.. (CHIROLEU, A. y IAZZETA, O., 2005).

Uno de los ejes sobre los cuales se asientan estas políticas es la evaluación institucional, ésta da cuenta, de acuerdo a los parámetros utilizados, de una diversificación de las instituciones de Educación Superior y de la expansión del sector privado tanto en el sistema universitario como en el no universitario, constituyendo circuitos diferenciados y paralelos con reconocimiento similar en términos formales pero aun desiguales en términos reales.

En paralelo las universidades públicas, están sometidas a la nueva lógica de la evaluación y acreditación continua, con distintos alcances y con instrumentos de distinta naturaleza. Los procesos de evaluación se han incorporado, naturalizando las políticas tendientes a la búsqueda de excelencia y equidad, sin avanzar profundamente en la transformación de sistema.

En este sentido la ampliación de la matrícula implicó la inclusión de sectores sociales con una profunda heterogeneidad social y cultural que demandó al sector público atender sin contar con los recursos necesarios esta nueva situación, por lo que, para generar propuestas de inclusión más efectiva surgen proyectos institucionales, a modo de ejemplo se pueden citar los proyectos de articulación escuela media-universidad.

Por otra parte, la decisión del Ministerio de Educación de incorporar a lo normado por el Art.43 de la LES a las carreras de profesorado, ha generado un intenso movimiento de discusión que, en las universidades nacionales se ha centrado en dos asociaciones que representan a las facultades que forman docentes.

Por una parte el CUCEN en el que encuentran representadas “las ciencias duras” con sus profesados de Física, Química y Biología y por otra la ANFHE –Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación- .

Ambas asociaciones, desde el año 2009, en conjunto, han realizado sucesivas reuniones de revisión de los Planes de Estudios de los Profesores, con el objeto de generar criterios de evaluación para ser presentados al CIN, y de allí a la CONEAU, para someter sus carreras a la evaluación que la LES prevé, como abordamos más adelante.

III.- Hacia una Política Nacional de Formación docente

La formación docente en el marco de la Educación Superior se ha constituido ya claramente en objeto de las políticas públicas, ha estado en estudio y discusión desde la década de los 90 y sin duda el subsistema que más atención ha concentrado es el de la ESNU¹⁵.

A partir de 2004 se produce un cambio desde las políticas públicas acerca del papel del Estado Nacional como garante de condiciones de igualdad educativa, se asume un papel activo por lo que se promueve por una parte la consolidación del mismo en la reconfiguración del subsistema, generando condiciones para la unidad desestimando la uniformidad. Por otra, se intenta respetar y fortalecer la capacidad de las jurisdicciones provinciales para el desarrollo de políticas educativas para su ámbito. Y por ello plantea:

“En el marco de las perspectivas y prioridades que se nos presentan para la Educación Superior, la formación de los docentes cobra particular relevancia, dado su lugar estratégico en el proceso de construir una mejor escuela y de contribuir al desarrollo educativo. En este sentido, creemos necesario impulsar y sostener las instituciones que forman a nuestros docentes, así como garantizarles el acceso a nuevos saberes y alternativas de formación y desarrollo profesional a quienes hoy están en ejercicio.”¹⁶

¹⁵ Educación Superior No Universitaria.

¹⁶ Documento “Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente”. CFCE. Resolución N° 223, de agosto de 2004.

Se genera de este modo un marco para la formulación de políticas en las cuales la formación es un objetivo prioritario, contemplando la demanda por una transformación de la docencia y de su formación de distintos actores sociales que venían interpelando con fuerza lo existente. Se asume que el cambio educativo requiere de intervenciones críticas en la formación docente, que debe reconocer que a pesar de abarcar distintas instituciones se forma a su vez para el mismo sistema. Esto produce múltiples tensiones porque como anteriormente se ha planteado los subsistemas funcionan independientemente a pesar de algunas propuestas de convergencia.

Por ello una de las líneas de acción se concentra en el subsistema ES-NU y en este marco, el Ministerio Nacional y el Consejo Federal de Cultura y Educación pone en marcha planes,¹⁷ que involucran a la Formación Docente de manera integral.

Se parte del supuesto que los escenarios contemporáneos requieren una formación inicial sustantiva y de calidad a la vez que un desarrollo profesional permanente del profesorado.

Es a partir de la aprobación de la nueva Ley de Educación Nacional y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente que se la da un fuerte impulso a la formulación e implementación de políticas de formación docente de alcance nacional, con el propósito de superar los desequilibrios y los problemas que vienen afectando el desarrollo de este campo desde ya hace algunas décadas, afianzando el compromiso por el fortalecimiento y la mejora de la educación argentina.

¹⁷ Se elaboran planes que le otorgan continuidad a partir resoluciones del CFCE: Resolución CFE N°23/07: Plan Nacional para la Formación Docente (2004-2007), Resolución CFE N° 46/08: “Objetivos y Acciones 2008 de Formación Docente”, Resolución CFE N° 101/10: Plan Nacional de Formación Docente “Objetivos y Acciones 2010-2011 de Formación Docente”.

Reseñas

Esto puede leerse desde las ideas sostenidas por Popkewitz que plantea que una regulación alude a los mecanismos que desde el gobierno se ponen en juego con la intención de producir nuevas reglas y normas que reconfiguren las prácticas, identidades y disposiciones de los sujetos, estableciendo los parámetros de lo permitido y válido. (1994)

Por su parte Gloria Edelstein, revisando el lugar que le cabe al Estado en la regulación de la formación de sus docentes sostiene que

“Históricamente, el papel de los profesores, con la consolidación de los sistemas nacionales de educación, se constituye en área clave del proceso de reproducción social y de legitimación ideológica del poder estatal, por lo que (...) el Estado no vacila en crear las condiciones para su profesionalización”. (2011:56).

En este sentido puede entenderse lo que sucede en el año 2005, el Consejo Federal crea la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua¹⁸. La misma estaba integrada por autoridades provinciales, especialistas, gremios docentes y diversos actores de la gestión educativa. La finalidad es:

“a) Proponer al Consejo Federal de Cultura y Educación la generación de un espacio institucional específico, con misiones, funciones y estrategias tendientes a consolidar una política federal para la formación docente inicial y continua;

b) Proponer un plan de trabajo y los temas específicos que este espacio institucional debería abordar.”¹⁹

El Informe Final que la Comisión elabora se constituye en la base para la Resolución CFCyE N° 251/05 en la que se encomienda al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología la creación de un organismo nacio-

¹⁸ Resolución CFCyE N° 241/05

¹⁹ Resolución CFCyE N° 241/05

nal desconcentrado cuyo función primaria sea la de planificar, desarrollar e impulsar las políticas de Formación Docente Inicial y Continua.

La conformación del Instituto Nacional de Formación Docente²⁰ da cuenta de la intención de una nueva regulación y también revela la importancia que adquiere el proceso de profundización de las políticas para consolidarla desde una institucionalidad diferente. Una política que sea capaz, en un marco de apertura, de construir espacios para la concertación entre los actores claves, un dialogo fluido y abierto no exento de tensiones pero con posibilidades de debatir ciertos acuerdos básicos para la construcción de consensos que una decisión de Estado requiere. Política que, a la vez, sea potente y dinámica, capaz de reconfigurar en escenarios de mediano y largo plazo, procesos de organización, integración, articulación, fortalecimiento y mejora del sistema formador, sus instituciones y sus vínculos.

Otros elementos que se configuran en una nueva regulación provienen de normativas, como la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Nacional, generando pautas de incremento en la inversión educativa y estableciendo nuevas reglas de juego para el tratamiento de las prioridades de la formación.

El camino queda abierto para la configuración de las definiciones que se legitimen en el marco de concertación en el Consejo Federal de Educación para la Formación Docente; en este sentido se inicia un proceso en cual se elaboran sucesivos planes.

Del análisis de los mismos se reconocen ciertas continuidades que se enuncian como áreas prioritarias de acción del Plan y son definidas en vistas al fortalecimiento y mejora del sistema formador desde una perspectiva de coordinación nacional.

²⁰ En el año 2006, a partir de Ley de Educación Nacional N° 26.206

Reseñas

Entre ellas se destaca la de Desarrollo Curricular²¹, que tiende a la actualización, integración y mejora de los planes de estudio así como también a la gestión del desarrollo y evaluación curricular, y la renovación de los dispositivos de formación, enseñanza y aprendizaje docente.

Uno de los problemas que se plantea es la fragmentación y baja articulación en el diseño de los planes de estudio con su consecuente heterogeneidad, incidiendo profundamente en los procesos y resultados de la formación y dificultando una sólida base común para el desarrollo del profesorado en el país. Asimismo, se muestran serias dificultades en la movilidad de estudiantes entre carreras, instituciones y provincias.

La duración de las carreras también se evidencia como problema, aquí es necesario poner en consideración la complejidad y múltiples dimensiones de la formación docente y de la enseñanza a los distintos grupos etarios, la idea es que debería existir un común denominador. Otra cuestión a atender es la escasa o incipiente formación general, campo de vital importancia ya que es el que brinda los fundamentos de la profesión. En tal sentido se reconocen varios trayectos en la formación, el de Formación General, de Formación Específica y de Formación Profesional.

Si bien se valora la importancia de la formación en las prácticas docentes y esto se visualiza en un aumento del tiempo asignado, en los planes continúa siendo necesario un mayor fortalecimiento en la formación de competencias profesionales específicas. La formación en las didácticas es aún muy escueta, la general muy tenue y la específica muchas veces avanza sobre contenidos disciplinarios. Las prácticas docentes todavía no han incorporado problemas de enseñanza provenientes de distintos contextos escolares y socio- culturales ni tampoco la elaboración de diseños de trabajo particulares, casi son inexistentes los dispositivos pedagógicos de articulación con las necesidades de las escuelas.

²¹ En el cual participa Nancy Aquino en representación de la U.N.C.

Por último emerge la necesidad de adecuar la regulación de la validez nacional de títulos y certificaciones a lo dispuesto por la Ley de Educación Nacional.

Ante estas situaciones se promueve la realización de acuerdos en torno al desarrollo curricular facilitando la articulación entre la formación general y específica, en tanto se constituyen en fundamentos profesionales, de transmisión de modos de pensamiento disciplinarios y de formación cultural.

Se busca la integración de los planes de estudio, contra los desequilibrios y la segmentación de la oferta pedagógica, promoviendo la superación de dinámicas reduccionistas en las propuestas de formación.

Es decir, se pretende el fortalecimiento de la formación integral, general y específica, desarrollando las competencias para el ejercicio docente en distintos contextos socio- culturales, y, a la vez, la habilitación para el desarrollo de una formación permanente y la continuidad de estudios universitarios.

Los objetivos planteados tienden a la construcción de criterios de unidad y a la búsqueda de articulación y coordinación entre las decisiones nacionales, jurisdiccionales e institucionales para la integración, congruencia y complementariedad de los planes de estudio de la formación docente del país.

Esto se expresa en la materialización de acuerdos federales sobre diseños curriculares, que luego se visibilizaran en los Diseños Curriculares jurisdiccionales que incorporen el desarrollo de capacidades para la formación permanente y el dominio de los marcos conceptuales orientadores de las prácticas, y, a la vez, contemplen los nuevos contextos culturales, los nuevos alumnos y, la necesidad de una formación integral y compleja. Para ello se hace indispensable que la formación docente promueva mejores contenidos y experiencias para la acción profesional

en contextos reales y en el desempeño de las distintas funciones docentes a lo largo de todo el trayecto de formación.

Por su parte, ante la necesidad de adecuar la regulación de la validez nacional de títulos y certificaciones a lo dispuesto por la Ley de Educación Nacional, se requiere también de acuerdos federales que establezcan la adecuación de criterios sobre esta cuestión.

IV. – Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial

La elaboración de esta propuesta fue realizada en el marco del diálogo y la consulta con las jurisdicciones provinciales, cuyo aporte ha resultado indispensable para enriquecerla y al mismo tiempo fortalecer su viabilidad.²² El documento se estructura²³ a partir de la explicitación del posicionamiento acerca de la Formación Docente Inicial que se plantea como un proceso permanente y destaca su relevancia en la medida que ésta configura la estructura de una intervención, definida como “*intervención estratégica, en sus dimensiones política, socio-cultural y pedagógica, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas*”²⁴.

Se presentan los lineamientos como un insumo más para la producción de los diseños jurisdiccionales, sin desconocer lo realizado hasta el

²² Este documento fue aprobado por CFE a través de la Resolución N°24/07.

²³ La estructura contempla: I-Definición y alcance, II- Niveles de concreción del currículum, III-La docencia y su formación, IV-Los diseños curriculares (1-Duración y organización, 2-Campos de conocimiento, 3-Formación General, 4-Formación Específica, 5-Formación Práctica Profesional, V-Organización y dinámica de los diseños curriculares, (6-Acerca de las Unidades académicas, 7-Diseño y flexibilidad de los diseños curriculares, 8-Desarrollo y evaluación curricular, 9-Acerca de la formación docente inicial para las 8 modalidades del Sistema Educación Nacional y VI- Titulaciones.

²⁴ *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Documento aprobado por el Consejo Federal de Educación, Resolución de n° 24/07, pág.4.

momento pero sí posibilitando a partir de la lectura de los mismos un análisis crítico y profundo de lo existente. De este modo se explicita que *“el presente documento es una propuesta para la discusión, busca profundizar y mejorar definiciones curriculares, generar consensos y, fortalecer la integración nacional del currículo de formación”*²⁵.

Sin embargo, cuando se precisa el alcance de los lineamientos se expresa que constituyen marcos regulatorios, “Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial alcanzan a todas las jurisdicciones y, por ende, a los ISFD dependientes de las mismas, y a las propuestas de Formación Docente dependientes de las Universidades”²⁶.

Por lo expuesto queda claro que el documento, si bien es abierto para la discusión, para los ISFD de las jurisdicciones se configura en un texto visible por estar circunscriptos al ámbito que le compete al INFOD y CFE. Y no es tal para las Universidades que enmarcadas en la autonomía no se sienten obligadas a las definiciones presentes en los lineamientos. Esto genera algunos interrogantes que se pueden plantear del siguiente modo: ¿en qué medida se avanza hacia una integración, congruencia y complementariedad en el Sistema de Formación Docente?, ¿es posible lograr mayor articulación y coordinación en los procesos de formación?(CUESTA FERNÁNDEZ,1997)

En el apartado referido a los niveles de concreción del curriculum se reconocen tres niveles, el nacional, el jurisdiccional y el institucional, considerando en todos los casos la flexibilidad, pertinencia y relevancia en las propuestas. Para el caso de las Universidades, en tanto parte del Sistema de Formación, se destaca la necesidad de ajustar sus propuestas de formación, explicitando para la formación del Profesorado, que debe

²⁵ *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Documento aprobado por el Consejo Federal de Educación, Resolución de n° 24/07, pág.3.

²⁶ *Ibidem*, pág.5.

Reseñas

elaborar una específica que atienda a los nuevos requerimientos. Queda dicho de esta manera: *“sus currículos para la formación del Profesorado no se circunscribirán a un agregado final de materias pedagógicas sino al diseño y desarrollo de una propuesta curricular específica”*.²⁷ En este sentido se reitera lo anteriormente planteado para el análisis de los alcances de los acuerdos sostenidos. Las Universidades, en el marco de la autonomía, no se sienten interpeladas por este tipo de cuestiones.

Una clave para pensar la docencia y su formación es reflexionar en torno a la especificidad de la tarea: la enseñanza. Entendida como *“acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas (...) y para el desarrollo de las potencialidades y capacidades de los alumnos...”*²⁸. Se insiste en la necesidad de generar la articulación de la formación docente con las necesidades y los problemas actuales y futuros del sistema educativo, replanteando en profundidad el trabajo de enseñar, el lugar de la escuela hoy y los sujetos de la formación.

Se reconocen en la docencia ciertas dimensiones como la de ser una práctica de mediación cultural, reflexiva y crítica competente para la contextualización de ese hacer, como un trabajo profesional institucionalizado y como práctica pedagógica en tanto construye diversas formas para posibilitar distintos modos de apropiación.

El desarrollo de esas dimensiones requiere de la generación y sostenimiento de un diálogo fluido con los sistemas de enseñanza, identificando las áreas de vacancia, los aspectos que requieren más apoyo o innovación constituyéndose en espacios más abiertos al cambio y a la reflexión para la elaboración de alternativas.

No entramos aquí en el análisis de los Diseños elaborados por las jurisdicciones, a partir de estos lineamientos, tarea que sería enorme. Sin

²⁷ Ibidem, pág.7.

²⁸ Ibidem, pág.7.

embargo, conocemos que, en la Jurisdicción Córdoba, ya circula y será implementado en 2013 un Plan de Estudios para el Profesorado en Historia que muestra avances interesantes en la actualización teórica y pedagógica. De él se puede decir que postula el desarrollo de las competencias metodológicas e históricas necesarias en los profesores en tanto profesionales para la "transmisión" del saber histórico.

V.- Las discusiones en las Universidades Nacionales

Como decíamos, desde el año 2009, las Universidades Nacionales que cuentan con Facultades en las cuales se imparten carreras de profesorado fueron notificadas, desde el CIN (Consejo de Rectores) y la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, que las carreras de profesorado pasarían a integrar el cuerpo de carreras consideradas de "interés público", lo cual significa que serían sometidos a procesos de evaluación y acreditación por parte de organismos nacionales.

Esto genera un intenso debate entre los miembros de las comunidades universitarias, provocando resistencias y confrontaciones, sobre todo, pero no solamente, entre los miembros del estamento estudiantil, que consideran esta decisión como limitante de las autonomías universitarias y parte de las políticas neoliberales de control y mercantilización de la educación, profundamente resistidas desde la década de los noventa. La cuestión se agregaba a la ya por todos conocida propuesta de derogación y/o modificación de la LES que parece detenida en sede parlamentaria. (RICHMOND, 2006:757-779)

Como planteábamos en apartado anterior, las discusiones se centralizan, más allá de las producidas en cada Universidad, en el seno de dos asociaciones, el CUCEN - que agrupa a las facultades con profesorados en ciencias naturales (Física, Química y Biología)- y la ANFHE - Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación- que resolvieron, además, actuar de manera conjunta ante las autoridades de

la SPU y el CIN, a fin de obtener reconocimiento para elevar propuestas de autoevaluación de sus profesorados y, por otra parte, elaborar internamente los estándares de acreditación a los que luego deberían ser sometidos.

Durante el año 2010, 2011 y 2012 se desarrollan varias reuniones, conjuntas, de asociación y de especialistas en comisiones dentro de la ANFHE²⁹, en la cual se crean espacios para la discusión por profesorado. Sesionan así, en representación de sus espacios académicos, una Comisión de Geografía, una de Letras y una de Historia. Cada sesión elabora un acta que se sometería a la consideración de las facultades de origen.

En agosto del año 2010 se da a conocer como resultado de una reunión mixta ANFHE-CUCEN un documento llamado *Lineamientos básicos sobre la formación docente de Profesores Universitarios y Profesoras Universitarias* que, más allá de haberse producido a partir de los acuerdos a los que parece haberse arribado, suscita múltiples cuestionamientos.

V.-a) –Sobre la formación de profesores en Historia.

En las sucesivas reuniones de la comisión de Historia surgen, por un lado profundas resistencias a la ingerencia de los considerados “organismos externos” como la SPU o la CONEAU que pasan a representar la avanzada del estado contra las reiteradamente reivindicadas autonomías universitarias. Por otra parte se evidencia la heterogeneidad constitutiva del subsistema universitario.

En Luján, San Juan y Río Cuarto, el eje fundamental de los encuentros giró en tal sentido y los documentos emitidos en esas oportunidades lo muestran con claridad.

²⁹ En la Comisión de Historia ambas autoras de este artículo han participado varias veces representando a la F.F. y H. de la U.N.C.

“Siguiendo lo señalado en el Acta Plenaria de ANFHE (Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. 5 y 6 de mayo de 2011) los representantes de las carreras de Historia reunidos en la sede de Buenos Aires de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires el 24 de junio de 2011 consideramos que:

-El principio de autonomía universitaria tiene plena vigencia y validez a la hora de diseñar los planes de estudio de las carreras, y que debe ser compatibilizado con el principio de solidaridad y de cooperación entre las instituciones públicas involucradas.

-Los lineamientos generales a utilizar en la acreditación de carreras deben ser creados sólo después de a) realizar los correspondientes procesos de consulta al interior de las comunidades académicas b) relevar la información proveniente de las carreras involucradas, c) desarrollar los procesos de auto-evaluación, aun cuando ello implique alterar los cronogramas originalmente previstos por la ANFHE”.³⁰

Las discusiones evidencian, operando en el seno académico, aquello que los teóricos aportan sobre el modelo universitario. En realidad lo que está en juego, es el lugar del conocimiento en la Universidad y más importante aún cuál es el lugar de la Universidad en la sociedad de la cual se nutre. O sea, el desafío es redefinir los fines y funciones del sistema universitario, desde el lugar que les cabe a los especialistas en enseñanza de la Historia.

A la vez y actuando como un “otro” que, aún desconocido en profundidad es un actor presente desde las regulaciones, están los Institutos de Formación docente, los “Terciarios” que, aceptando las políticas regulatorias “impuestas” desde el Estado a través del INFOD, se encuentran en pleno proceso de adecuar sus propuestas curriculares a las nuevas exigencias. Aquellos, que tal como decíamos, la LES había obligado a

³⁰ Acta UNLu junio 2011.

Reseñas

articularse con las Universidades, que inician avances hacia la investigación, que son reconocidos como un subsistema dentro de la Educación Superior, aún cuando —el subsistema— *“(..) está conformado por instituciones que (...) carecen de autonomía académica, predomina una estructura organizativa vertical y una cultura institucional escolarizada”*.(RICHMOND:770)

La negativa a ser consideradas como iguales a estos Institutos, o “sometidas” a los mismos parámetros se evidencia en los documentos producidos desde las universidades:

(...) d) El documento³¹ es muy similar al que produjo el INFOD para los profesados brindados por instituciones terciarias. En ese sentido, se presenta como ineludible la percepción de las diferencias entre las carreras de esas instituciones y las que se dictan en las universidades nacionales y provinciales. Entendemos que éstas ofrecen una formación de mayor calidad y a su vez una relación sinérgica entre las actividades de investigación y de docencia³²;

El planteo político en la Comisión de Historia se centra en sostener aquello que se considera fortaleza de la universidad, la autonomía académica y la democracia política, el prestigio obtenido a lo largo de los años por ser productora de conocimiento a partir de la investigación y articuladora con la sociedad desde la enseñanza y la extensión. Citamos uno de los documentos presentados a la discusión:

“(..) una de las fortalezas señaladas por las carreras universitarias de formación de profesores de Historia es la articulación de Profesorado y Licenciatura porque justamente la actualización temática e historiográfica está presente en ambas y coadyuva saberes y prácticas. Asimismo, la formación conjunta de historiadores y profesores de historia permite compartir y no compartimentar el fértil campo de la indagación y la metodología histórica

³¹ Refiere a Lineamientos Básicos...ya citado.

³² Acta UNLu cit.

generando experiencias áulicas y de investigación que dan lugar a lo que en la disciplina se conoce/llama como el “pensar históricamente”.³³

La heterogeneidad, también constitutiva y quizás derivada de la autonomía, se muestra claramente a partir de acalorados encuentros y se va definiendo en los aportes que cada universidad envía, luego de la lectura. Algunas reiterando lo ya dicho sobre autonomía y el valor del conocimiento disciplinar:

“Las carreras de profesorado en Historia de la Universidades nacionales de nuestro país han mantenido a lo largo de su rica trayectoria una formación disciplinar que les ha permitido mantener un alto impacto en las estructuras educativas argentinas. Tal trayectoria ha asegurado la conformación de un campo que es necesario preservar.

En este sentido estimamos sustancial sostener una fuerte carga disciplinar en los contenidos de nuestros planes de estudio.”³⁴

Otras Facultades fuertemente autocríticas sobre lo que se estaba haciendo en relación con la formación docente.

“(…) los modelos enciclopedistas (que) han dejado una matriz muy fuerte en la formación de profesionales universitarios en nuestro país. Estas perspectivas siguen siendo hegemónicas y es posible advertirlas con solo revisar las curriculas de las carreras universitarias.

Por otra parte la tradición argentina en materia de formación de profesores en el nivel universitario ha sido “diafragmática” en el

³³ Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Notas sobre el documento Lineamientos básicos sobre la formación docente de Profesores Universitarios y Profesoras Universitarias.

³⁴ Documento Acta U.N. Río IV. Abril 2011.

sentido que le da Davini (1996) al término ya que la formación pedagógica se restringe a una o dos dimensiones de lo didáctico – con pretensiones de totalidad- mientras que los contenidos del campo disciplinar ocupan la mayor cantidad de horas del plan de estudios.

El documento cita la opinión de la especialista “En la cuestión de la eliminación simbólica del “otro”, se manifiesta un problema de poder propio de la lógica académica del campo universitarios y de la investigación, en donde históricamente han tenido más status los especialistas de las distintas ciencias básicas, de las ciencias sociales y aún de la psicología...” (DAVINI.1996)”³⁵

Algunos Documentos enviados incorporan lecturas teóricas sobre lo que implica la formación, recuperando los saberes pedagógicos y de investigación sobre la enseñanza.

“Consideramos que el estudio de los saberes académicos, la reflexión sobre la práctica y la acción transformadora en el aula, constituyen los tres pilares sobre los que debe asentarse un proceso formativo que pretende estar atento a las relaciones existentes entre la teoría y la práctica. El documento no hace referencia a esta articulación clave en la conceptualización de la formación docente (página 1)”(...)

“Predomina en el texto una concepción técnica del currículo, el currículo como texto o documento, que remite a la tradición eficientista en la formación docente, tal como la designa Cristina Davini (1997). Esta perspectiva, dice la autora, postula “la escuela como instrumento para apoyar el logro de productos del nuevo orden social. Evaluada como atrasada e ineficiente, las acciones de reforma llevaron a la escuela y la enseñanza los enfoques tayloristas que habían dado éxito a la productividad industrial. Se introdujo la división técnica del trabajo escolar, separando a los

³⁵ U.N. de Misiones: Algunas reflexiones en torno a una propuesta universitaria de formación docente.2011.

planificadores, los evaluadores, los supervisores, los orientadores educacionales; quedando la función docente como técnico ejecutor de la enseñanza. Su labor consistiría en “bajar a la práctica”, de manea simplificada el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos”.

Creemos que el proceso seguido en la elaboración del documento y la producción resultante posee esta impronta.”³⁶

A la vez, y probablemente vinculados a miradas más abarcativas y generales, en las Reuniones Plenarias los decanos, que reconocen la necesidad de sostener la validez de las titulaciones de sus graduados, envían a las Coordinaciones de cada Comisión disciplinar los análisis de Planes que inician el proceso de autoevaluación, hasta que se logra confeccionar una planilla en la cual se muestra con cierta claridad el estado de situación de los profesorado, currículum, objetivos, alcance de las titulaciones, cargas horarias³⁷.

³⁶ Mendoza, 02-06-11.

³⁷ **Características de las carreras de Historia**

Como resultado del análisis de los planes vigentes de los profesorado en Historia se arriba a las siguientes conclusiones.

A) Algunos títulos aún se expiden para niveles educativos inexistentes: tercer ciclo de la EGB y educación polimodal. Todos preparan para enseñanza media y superior, en algunos casos se explicita en ésta última como superior universitaria y no universitaria o terciaria.

B) En la mayoría de las carreras de profesorado universitario en Historia existe una fuerte tendencia en la articulación entre las dos carreras de Historia: profesorado y licenciatura, lo cual se explicita en un tronco disciplinar común. Desagregando este aspecto encontramos que 22 universidades han presentado la información para la conformación del mapa nacional. El esquema que se presenta es el siguiente:

- 8 con planes de 4 años de duración
- 14 con planes de 5 años de duración
- 1 con plan de 4 y ½ año de duración

Respecto de la carga mínima horas reloj (res. CFE 83/09) el esquema queda así conformado:

V. b) - Documentos que muestran acuerdos

Los aportes y análisis remitidos por los miembros de la ANFHE fueron recogidos finalmente en la reunión de Mar del Plata en la cual se elabo-

-
- 16 planes con más de 2860 hs.
 - 7 planes con menos de 2860 hs.

De todas maneras, esta diferencia en cantidad de años y horas no se ha traducido en un cursado efectivo de la carrera en el tiempo estipulado.

C) En la mayoría de los casos no se otorga titulación intermedia.

D) En relación al momento de creación de los planes, Tucumán, Luján, Comahue, Córdoba, UNCPBA, son previos a la ley de educación superior. La mayoría es de elaboración posterior y cuatro de aprobación reciente (Catamarca, La Pampa, La Plata, General Sarmiento).

E) Todas las carreras son de modalidad de cursado presencial.

F) **Estructura curricular:** analizando los planes se observa que poseen una estructura heterogénea atendiendo a una organización que contempla diversos criterios, no excluyentes, entre los que se destacan:

- **Áreas:** en la configuración curricular, el área contiene asignaturas con una afinidad temática. Las áreas contienen espacios curriculares obligatorios y otros de carácter optativo y/o electivo.
- **Ciclos:** una configuración curricular que, en líneas generales, puede responder a uno de estos dos criterios:

En unos casos una organización por ciclo, con una primera formación común y/o general que corresponde a los primeros años de la carrera, y luego a un segundo ciclo específico y/o superior. En otros casos existen trayectos de formación, no como etapas, sino como recorridos de formación al interior de la carrera. En otros casos se combinan los criterios a y b. Por último, otros no contemplan la presencia de ciclos.

G) Se explicita sin ambigüedad una fuerte presencia disciplinar que se traduce en la existencia, en la mayoría de los casos, de las siguientes áreas:

- **Teórico-metodológica**
- **Historia mundial/universal/general**
- **Historia americana/latinoamericana**
- **Historia argentina**

Datos del Documento Situación de las carreras de Profesorado en Historia de las Universidades Nacionales. (Primera versión, junio 2012)

ró un documento considerado de algún modo “definitivo”³⁸. Resta definir, a partir de allí, cuáles serían los contenidos mínimos que integrarían un currículum compartido entre las diferentes Carreras. Citamos a continuación:

“(…) se considera relevante destacar las notas identitarias de los profesorados universitarios:

- Sentido social y compromiso con la construcción, distribución y uso del conocimiento, que implica una dimensión ética al servicio de lo público;
- Vinculación estrecha con la producción del conocimiento;
- Actualización permanente de los conocimientos disciplinares;
- Validación, de las prácticas, las producciones y las transferencias del conocimiento, a través de procesos de evaluación continua;
- Reflexión sistematizada acerca de las prácticas pedagógicas y de gestión;
- Toma de decisiones de política institucional y académica con plena participación de los diferentes estamentos que componen su comunidad;
- Calidad del plantel docente.

De tal modo, el régimen de cogobierno, el vínculo indisoluble entre investigación científica y docencia, el acceso a los cargos de docencia e investigación a través del mecanismo de concursos públicos de oposición y antecedentes, la conformación de equipos de investigación, docencia y extensión, la formación y antecedentes de los docentes e investigadores, el vínculo e intercam-

³⁸ Se incluyen los aportes planteados en la presentación realizada en la XVII Reunión Plenaria de ANFHE en Mar del Plata, 22 y 23 de septiembre de 2011. Elaborados por la Comisión Redactora que se reunió en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba el 2 y 3 de septiembre de 2011.

Reseñas

bio con las distintas instituciones del sistema científico y técnico nacional e instituciones académicas, científicas y técnicas internacionales, resultan característicos de los profesorados universitarios.

Del acuerdo surge un perfil del Profesor Universitario, considerado como un *“profesional docente”* en cuya formación deberán privilegiarse saberes que articulen críticamente lo disciplinar, las herramientas conceptuales y las propuestas metodológicas para el desempeño crítico de su tarea. Se entiende a la formación del profesor como sostenida en: *“formación específica sólida y de calidad tanto en el campo de conocimiento como en la formación general y pedagógica; integración teoría-práctica y situacionalidad regional latinoamericana vinculada con el contexto mundial; posicionamiento reflexivo y crítico respecto de los procesos involucrados en las propias prácticas, las razones y sentidos que los orientan y los efectos que los mismos producen.”*³⁹

De estas consideraciones generales acordadas en Mar del Plata, se avanzó en la Comisión de Historia en definir, siguiendo sus lineamientos, lo que se estima pertinente para los Profesorados en Historia: se recupera así la presencia de tres dimensiones de la formación⁴⁰, a) -Dimensión disciplinar: vinculada al conocimiento de *“las diferentes tradiciones historiográficas y epistemológicas que han nutrido el pasado y actualizan en el presente los principales debates que atraviesan la disciplina”*, con una *“visión de proceso acerca de la historia universal con énfasis en un enfoque latinoamericano y argentino.*

b)- Dimensión pedagógico-didáctica: le brindará saberes para *“desempeñarse en la enseñanza en todos los niveles y en todas las jurisdiccionales del sistema educativo; asesorar, planificar, coordinar, investigar y evaluar en temas vinculados a la enseñanza de la historia en ámbitos formales y no formales; y participar en aspectos organizativos y administrativos propios de la gestión de instituciones educativas y culturales de diversa índole. Y*

³⁹ Acta de Mar del Plata .Documento citado

⁴⁰ Documento Situación de las carreras de Profesorado en Historia de las Universidades Nacionales. (Primera versión, junio 2012)

c)- Dimensión socio-política: *“el profesor universitario en Historia, cuya práctica es esencialmente una práctica social, debe constituirse en un actor comprometido con la transformación de los diversos contextos en los que se desenvuelve, acorde con su formación en una universidad pública”*.

Aparece aquí una mirada sobre la universidad pública y sobre los conocimientos que ésta debe proporcionar, que posiciona al profesor no como un mero reproductor de conocimientos, sino como un actor social capaz de elaborar propuestas de enseñanza, creativas, situadas y contextuales.

En la última reunión realizada en Buenos Aires a mediados de este año se acuerda definir la propuesta de contenidos mínimos que deberían contener las carreras de Historia, siempre en el marco del respeto a las decisiones autónomas de cada universidad⁴¹.

Desde ese espacio, luego de revisar los últimos documentos y a la hora de realizar propuestas concretas de contenidos mínimos para lograr esa formación, en la mayor parte de los casos se recurre a los diseños vigentes actualmente en la mayoría de las universidades. Aunque esto aún constituye borradores para el análisis de cada Universidad, queda claro que se integrarán nuevos contenidos, cuya elaboración queda en manos de especialistas pedagogos, pero esos contenidos referirían a los que se llama en los documentos Campo de la Formación Pedagógica cuyos Ejes serían:- Marco socio-histórico, político y cultural de la educación con énfasis en América Latina y Argentina, - Instituciones educativas en contextos diversos, -Sujetos y procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos diversos.

Párrafo aparte merece el Campo de la Formación General, en el cual aparecen contenidos presentes en la mayoría de los profesorados, vin-

⁴¹ Acta Reunión de la Comisión Interinstitucional de las carreras de Profesorados en Historia realizada en la sede de la UNNE en Buenos Aires, 14 y 15 junio de 2012, con la presencia de más de 26 universidades.

Reseñas

culados a otras ciencias sociales, con Ejes en lo - Socio-Histórico-Espacial-Político-Cultural con énfasis en el contexto de América Latina y Argentina, -Filosófico, Epistemológico, Ético Discursivo-Comunicativo.

Con una formulación que se reivindica como “el espacio de los didactas de la Historia” o sea profesores universitarios con doble formación, en lo disciplinar de la Historia y en Didáctica, se incorpora el Campo de la Práctica y las Didácticas Específicas.

Se hace expresa aclaración que los campos no constituyen disciplinas o asignaturas y que quedará a criterio de cada universidad su secuenciación, organización y distribución en los planes de estudios respectivos.

VI. A modo de conclusión:

Este trabajo se propone acercar a la consideración de los colegas las discusiones que se están dando con mayor o menor visibilidad para sus actores, en el campo político profesional de los profesorados, impulsados desde las políticas públicas estatales como propuestas de cambios. Si bien la ESNU entra necesariamente en esta síntesis, en nuestra posición de profesoras universitarias, formadoras de docentes en Historia, que, además, hemos participado en numerosas de estas discusiones, hacíamos hincapié, luego del análisis estricto de las políticas, en aquello que es propio del campo universitario.

La extrema complejidad de algunas de las instituciones universitarias, con diferencias notables en su antigüedad, matrícula de alumnos de la carrera, mayor o menor flexibilidad a la hora de proponer modificaciones curriculares que dan lugar a planes de estudio con más de veinte años o menos de cuatro de vigencia, por ejemplo, ocasiona que existan posturas diversas ante los requerimientos de cambios.

Por otra parte, pareciera haber algo constitutivo del campo de la Historia, que lleva a que esta Comisión fuera, en el seno de la ANFHE, la

que más debate y más lentamente llega a acuerdos, de las tres Comisiones disciplinarias constituidas⁴².

Sin embargo, esa potencialidad “rebelde” y el intenso, valioso trabajo realizado, no alcanza para proponer contenidos disciplinarios que tengan en cuenta, por ejemplo, la necesaria, imprescindible relación que consideramos debe existir entre los contenidos específicos transmitidos en formación docente y los contenidos curriculares de los niveles -medio y terciario- para los cuales se forman nuestros estudiantes. No estuvieron presentes las propuestas de las jurisdicciones en el análisis, a pesar de que el ejercicio profesional de los graduados universitarios se concretará en esos espacios que, por otra parte, han reformado recientemente sus currículos.

Quizás para revalorizar nuevamente la autonomía, cuya defensa ante los avances regulatorios del estado surge en los discursos de cada encuentro y cada documento producido, se recurre, al momento de formular contenidos mínimos, a los ya vigentes. A aquellas “*tradiciones*” o “*códigos disciplinarios*” convertidos en lo legítimo en las aulas de Historia. (CUESTA FERNÁNDEZ, 1996).

Como cierre de este análisis centrado en lo documental, pero también en las vivencias y experiencias de sus autoras, proponemos un ejercicio de crítica que avance, desde la resistencia a las injerencias externas, hacia una revisión reflexiva sobre nuestra manera de enseñar que, parafraseando a Cuesta Fernández, proponga un cambio en el sistema de distribución social del conocimiento, y que los profesores universitarios, desde nuestros espacios de cátedra y de política universitaria, nos movilizemos como “*capaces de repensar la profesión de enseñar, de favorecer una investigación libre de hipotecas academicistas o de otro tipo y de enunciar programas de futuro*”. (CUESTA FERNÁNDEZ, 1996: pág. 339).

⁴² Comisiones de Geografía, de Historia y de Letras.

En tal sentido, la vinculación con los otros espacios de formación, los Institutos de Formación Docente, el conocimiento estricto de las políticas formuladas por el INFOD y los Programas de Mejoramiento de la calidad de la enseñanza gestionados desde la SPU y el Ministerio de Educación de la Nación, nos brindan elementos claves, para, sin desconocer y valorizando las fortalezas de las cuales disponen las Universidades, incluir en nuestras investigaciones, en nuestras reflexiones y propuestas, las necesidades y requerimientos de la sociedad en la que desempeñamos nuestra tarea docente y lo harán nuestros egresados.

Las políticas de inclusión social que ampliaron la matrícula de las escuelas, la tecnología ahora al alcance de la mayoría de los estudiantes, las nuevas subjetividades adolescentes, representan hoy un desafío para quien debe enseñar, sobre todo en la Escuela Media.

Herramientas teóricas para enfrentarlos no deben estar ausentes del currículum de formación de profesores. Esto sumado al siempre presente compromiso con la formación identitaria y de ciudadanos críticos que justifica la existencia disciplinar de la Historia.

Bibliografía

AQUINO N., FERREYRA S.: (2010) Ponencia *“El Profesorado en Historia. Saberes e Imágenes”*. Presentada en las IV Jornadas de Prácticas Docentes y Residencia. Córdoba. Octubre 2010.

----- (2012) Ponencia *“Políticas y Propuestas para el Profesorado en Historia”*. Presentada en las V Jornadas de Prácticas Docentes y Residencia. Córdoba. Octubre 2012.

----- (2012) Ponencia *“Formación docente, debates y propuestas”*. Presentada en las XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. San Miguel de Tucumán 17, 18 y 19 de Octubre de 2012

- AQUINO N.: (2012) Ponencia “*Formación de profesores en Historia en Córdoba en los Institutos de Formación Docente*” presentada en las XIV Jornadas Nacionales y III Internacionales de Enseñanza de la Historia. Río Cuarto, 7, 8 y 9 de noviembre de 2012.
- BOMBINI, G: (2011), La Formación de Profesores en Letras en la Facultad de Filosofía y Letras, en *Espacios de crítica y producción*. Edición especial: Formación Docente, N° 46, Septiembre de 2011, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pág.49-56.
- CAMPOLI, Oscar, (2004). *La Formación Docente en la República Argentina*. IESALC. Buenos Aires.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R.: (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona. España.
- CHIROLEU, A. Y IAZZETA, O. (2005). La reforma de la Educación Superior como capítulo de la Reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes, en SUASNÁBAR, C. (comp). (2005). *Universidad, Reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y Brasil*. Prometeo. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G: (2011), *Formar y formar-se en la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires.
- FERREYRA, S. (2012). Ponencia “*Universidades Nacionales y formación de profesores en Historia. Apuntes para la discusión*” presentada en las XIV Jornadas Nacionales y III Internacionales de Enseñanza de la Historia. Río Cuarto, 7, 8 y 9 de noviembre de 2012.
- IPE (2001), Formación Docente Inicial. Informe Periodísticos para su publicación N° 5. IPE Buenos Aires, Sede Regional del Instituto internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires, octubre.
- KRICHESKY: (2009), La universidad, protagonista de la formación de docentes para el siglo XXI, en MARQUINA, M. (et al.) *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*, Prometeo Libros, Buenos Aires.

Reseñas

POPKEWITZ, T.: (1994), *Sociología política de las reformas educativas*, Morata, Madrid.

RICHMOND Iris: Las políticas de mercado en el ámbito de la educación superior argentina. En: *Revista de Educación*. 341. Setiembre-diciembre 2006, pp.757-779.

SUASNÁBAR, Claudio, (2005), *Universidad, reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en Argentina y Brasil*. Prometeo. Buenos Aires.

Fuentes Primarias: Leyes, Documentos y Resoluciones del CFE, Actas y Documentos ANFHE

Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N°24.094/92.

Ley Federal de Educación, n° 24.195/93. LFE

Ley de Educación Superior Nro. 24.521 /1995

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Resolución CFE N°23/07: Plan Nacional para la Formación Docente (2004-2007).

Resolución CFE N° 46/08: “Objetivos y Acciones 2008 de Formación Docente”.

Resolución CFE N° 101/10: Plan Nacional de Formación Docente “Objetivos y Acciones 2010-2011 de Formación Docente”.

Resolución CFCyE N° 241/05

Documento “Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente”. CFCE. -Resolución CFCyE N° 223, de agosto de 2004.

Documento: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.-- Documento aprobado por el Consejo Federal de Educación, Resolución de n° 24/07.

Acta XVII Reunión Plenaria de ANFHE en Mar del Plata, 22 y 23 de septiembre de 2011. Aportes elaborados por la Comisión Redactora

que se reunió en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba el 2 y 3 de septiembre de 2011

Acta Reunión de la Comisión de Historia realizada en la sede de U.N.Río IV. Abril 2011.

Aporte U.N. de Misiones: Algunas Reflexiones en torno a una Propuesta Universitaria de Formación Docente.2011.

Aporte Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Notas sobre el documento Lineamientos básicos sobre la formación docente de Profesores Universitarios y Profesoras Universitarias. 2011

Acta de la Reunión de la Comisión de Historia realizada en la sede de UNLu junio 2011.

Acta de la Reunión de la Comisión de Historia realizada en la sede de la UNNE en Buenos Aires, en mayo de 2012, con la presencia de más de 26 universidades.

Documento Situación de las carreras de Profesorado en Historia de las Universidades Nacionales (Primera versión, junio 2012).-

III. Políticas públicas en educación

Políticas Educativas y Escuela Pública: herencias, problemas e imperativos

Silvia Barco¹

El discurso político educativo y las medidas que se implementan a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional enfatizan los principios de Inclusión Educativa y de Igualdad, por esto ofrecen la esperanza de una educación democrática y justa que contribuya a la dignificación de la condición humana. Para que esta educación sea posible es necesario interpretar a la Educación como Derecho Social, al Estado como principal agente educativo y poner en discusión para su superación, las concepciones político - educativas y pedagógicas antagónicas con los objetivos de Inclusión, Igualdad, Justicia y Democracia Educativa.

En este trabajo analizo las Políticas Educativas implementadas en las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI en el país, y el cambio de sentido de la escuela pública, producida por la centralidad otorgada a la lógica mercantil que interpreta a la educación como bien de consumo personal que permite al individuo capitalizarse como recurso humano empleable.

Debato políticas educativas que combinando autoritarismo y mercantilización han profundizado problemas socio-educativos estructurales y han generado otros que es necesario enfrentar, para refundar la Educación Pública haciendo de ella un valor socialmente compartido y una institución valiosa para nuestros pueblos.

Palabras claves: Política Educativa – Derecho a la Educación – Tendencias político-educativas

¹ Profesora Titular Regular de Política Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

Educational Policies and State School: legacies, problems and urgencies.

The current political educational discourse and the policies carried out since the sanction of Ley de Educación Nacional emphasize the principles of educative inclusion and equality; arising expectations of a democratic and fair education, able to dignify the human condition. To make this education possible, it is necessary to conceive Education as a Social Right, State as the main educative agent and to discuss –in order to overcome them– political and pedagogical theories that antagonize the goals of Inclusion, Equality, Justice and Educative Democracy.

In this work, I analyse Educational Policies executed in the last decades of the XXth Century and the beginning of the XXIst in Argentina, and the change of meaning of State School, produced by the centrality attributed to mercantile thought, which conceives education as a personal commodity allowing the individual to capitalize himself as an employable human resource.

I discuss the educational policies which have expanded structural socio-educative problems and have brought about others by mixing mercantilism and authoritarianism: they need to be confronted in order to reestablish State Education as a socially shared value and a treasured institution for our people.

Key words: Educational Politic- Right to Education- Politic-educational Trends.

El discurso político educativo y las medidas que se implementan a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional enfatizan los principios de Inclusión Educativa y de Igualdad y, por esto, nos ofrecen la esperanza de una educación democrática y justa que contribuya a la dignificación de la condición humana. Y para que esta educación sea posible se debe hacer política educativa interpretando a la Educación como Derecho Social, al Estado como principal agente educativo y poniendo en discusión para su superación, las concepciones político - educativas y

pedagógicas antagónicas con los objetivos de Inclusión, Igualdad, Justicia Escolar y Democracia Educativa.

En este trabajo procuro poner en discusión características y consecuencias de las Políticas educativas que se han implementado en las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI en el país, que consiguieron cambiar el sentido respecto de la escuela pública, abandonando la tradición democrática y popular para situarla en la lógica mercantil que concibe a la educación como un bien de consumo personal que permite al individuo capitalizarse como recurso humano empleable y destacar problemas socio-educativos que exigen ser resueltos implementando otro modelo de política pública para el sector educación.

Propongo analizar políticas educativas que combinando autoritarismo y mercantilización han profundizado problemas socio-educativos estructurales y han instalado otros que, a mi juicio hay que enfrentar, para refundar la Educación Pública haciendo de ella un valor socialmente compartido y una institución valiosa para nuestros pueblos.

Las inscripciones teóricas presentes en el análisis

El estudio de todo proyecto y medida educativa requiere, desde una concepción político educacional crítica, de la reflexión sobre los presupuestos ideológicos en los que se fundamenta, sobre los medios que instrumenta y sobre las consecuencias de su aplicación en la realidad concreta. La decisión política de formular un proyecto de educación pública justo y democrático exige interrogar y problematizar la realidad objetiva como producto histórico.

Conceptualizo a las políticas como *“intervenciones del Estado orientadas de manera directa a las condiciones de vida de distintos sectores y grupos sociales”*. (Danani, 1996), las interpreto como la forma estatal de construir la cuestión social y no sólo como una reacción del Estado frente a la cuestión social.

Reseñas

Realizo el análisis de concepciones, tendencias y medidas de política educativa intentando identificar el presente en relación con el pasado reciente, con la historia reciente. Intento, como recomienda Bloch, comprender el presente por el pasado y, a la vez, el pasado por el presente, interpretando al presente como lugar de la producción del por – venir. Interpreto que esta tarea es crucial porque asistimos a un tiempo caracterizado, como señala Hobsbauwn por el problema del “presente permanente”, por la destrucción de los mecanismos sociales que permiten vincular la experiencia contemporánea con las generaciones anteriores.

Consciente de que no puedo comprender lo que hoy es, sino interrogo lo que ha venido siendo expongo la necesidad de examinar la historia reciente en su relación con el presente por dos motivos:

- 1) la búsqueda de una comprensión más rigurosa y;
- 2) el imperativo de la construcción de la memoria, entendido como

“proceso subjetivo, siempre activo y construido socialmente, en diálogo e interacción. Esta noción de memoria contrasta con lo que se suele llamar memoria “habitual” o automática donde no hay reflexión, y en el momento de actuar los conocimientos que proceden de este tipo de memoria se manifiestan como rutinas casi siempre sin reflexión”, (Jelin, 2000:8)

Las Políticas Educativas del pasado reciente.

Los modelos Político – Educativos que dominaron durante las últimas cinco décadas, se estructuraron sobre un ideario antagónico a las ideas de Igualdad, Derecho y Justicia Social, cristalizando condiciones materiales y simbólicas que, si no son cambiadas, permanecerán como obstáculos sólidos para lograr una inclusión educativa democrática, una inclusión en el derecho a la educación.

Una tarea necesaria es historizar las políticas educativas para identificar las concepciones dominantes y promover un análisis crítico de las condiciones naturales. Son tareas obligatorias cuando el objetivo es promover la Inclusión Educativa de iguales en el bien común que es la educación.

Políticas en tiempos de dictadura:

Los regímenes dictatoriales concibieron a la escuela pública como agencia disciplinadora. En el período 1966-1972, dominó un modelo pedagógico centrado en la formación de recursos humanos, en un contexto de desarrollismo autoritario y durante el terrorismo de estado, - 1976-1983 -, un modelo de escolarización basado en una pedagogía de carácter moralizante, que consideraba a la teología como fuente de explicaciones válidas para instrumentar la realidad educativa.

En la década de 1970 bajo el régimen del terrorismo de Estado de la dictadura que puso el foco en la “eliminación” de las organizaciones sociales, fundadas en los principios de solidaridad, igualdad y justicia social, el sistema de educación pública fue objeto de una profunda metamorfosis² a través de una política educativa que combinó dos estrategias, (Pino, P. y otros; 2006):

- 1) Una estrategia represiva, para reestablecer los “valores perdidos” en el sistema social y en el sistema educativo y hacer desaparecer, -física y simbólicamente-, todo núcleo democrático,

² El concepto alude a la dialéctica de lo igual y lo diferente, a la identificación de las transformaciones históricas del modelo subrayando lo que sus principales cristalizaciones traen a la vez de nuevo y de permanente, así sea bajo formas que no permiten reconocerlas de inmediato. No es una metáfora empleada para sugerir que, por debajo del cambio de atributos, subsiste la perennidad de una sustancia. Por el contrario, una metamorfosis hace temblar las certidumbres y recompone todo el paisaje social, (Castel, 1999: 17-19).

emancipador que venía gestándose en las luchas populares de las décadas anteriores y;

- 2) Una estrategia discriminadora para hacer “desaparecer” los dispositivos homogeneizadores que pudieren haber contribuido a la democratización social.

La Política Neoliberal de Reforma Educativa y sus orientaciones sustantivas

El conjunto de medidas que impulsó el diseño y la implementación de la Reforma Educativa en el país, en la década de 1990, estuvo orientado por los principios y valores que postula el programa neoliberal para conformar sociedades ordenadas y eficientes, tales como:

- a) El “individualismo posesivo”, interpretado como un principio y un valor que conduce a formar sujetos que aprendan a ajustar sus actuaciones en términos de beneficio individual inmediato;
- b) La competencia entendida como valor y como práctica deseable, puesto que se afirma que la competencia entre individuos y entre instituciones es el único motor de crecimiento y de desarrollo;
- c) La eliminación de la concepción de educación como derecho, que es sustituida por la concepción de educación como libertad, - libertad de enseñar, libertad de aprender -, entendida como una facultad individual que puede ejercerse o no;
- d) La transformación de las instituciones educativas en “cuasi-mercados”, o sea en instituciones que recibiendo un mínimo financiamiento público se organicen desde los principios de eficiencia, eficacia y competitividad propios de la lógica privada.
- e) La identificación y clasificación de los alumnos “vulnerables” y / o “en riesgo social” para “compensarlos” desde programas de educación focalizados.

Se trata de largas décadas de política educativa reducida a la administración de lo establecido y de producción y reproducción de proyectos culturales autoritarios puesto que suprimieron la política como modelo de acción colectiva y la sustituyeron por el gobierno de las decisiones tecnocráticas.

Fueron quitados de la agenda pública y estigmatizados como “obsoletos y anacrónicos” los principios, valores y experiencias de Educación Pública y Popular; Educación Democrática; Derecho; Igualdad; Relevancia Cultural; Universalidad; Educación Común; Laicidad. El abandono de los principios más caros a la tradición de lucha por la educación pública, fue necesario a un modelo de políticas educativas estructurado sobre una concepción minimalista de democracia y una concepción tecnocrática de educación.

La concepción minimalista de la democracia se ha articulado con una lógica instrumental para “gerenciar” la política y la educación. Se trata de una lógica que otorga a la política y a la educación un carácter de desarrollo endógeno, y de actividad puramente técnica, características que exigen neutralizar el conocimiento político y político pedagógico crítico, neutralizar el saber estructurado en la memoria colectiva, en el caso de la educación, de la tradición de lucha por la escuela pública.

Tendencias dominantes y desigualdades en un período de larga duración.

En la década de 1990 se consagraron jurídicamente las tendencias que, a partir de la segunda mitad de este siglo, y sobre todo a través del Estado Burocrático Autoritario³ han promovido: crecientes recortes en las par-

³ Tomamos el concepto de Guillermo O'Donnell para referirnos al tipo de Estado de las dictaduras militares que a través del peso fundamental de un conjunto de organizaciones especializadas en la coacción persiguieron el objetivo político de subordinar y controlar estrictamente al sector popular, revertir la tendencia autonomizante de sus

tidas presupuestarias que se asignan a la educación pública y derivación de recursos públicos hacia el sector privado; desregulación ó liberalización de las condiciones de funcionamiento del sector privado, (académicas; de calificación y certificación de estudios; de otorgamiento de títulos habilitantes para el ejercicio de las profesiones); el descrédito de las instituciones y los productos estatales por la incapacidad e imposibilidad que tienen las burocracias para hacer eficientes las prestaciones públicas, entre ellas la educativa.⁴

Este conjunto de características definieron un modelo de política educativa sin compromiso concreto con el derecho social a la educación y con la democracia como cultura política de promoción y protección de derechos. Se trata de un modelo que se cristalizó y que no tiene lugar para incluir, para aceptar, para promover

Problemas centrales para atender y resolver

El enfoque del gerencialismo educativo

La combinación de autoritarismo y mercantilización han consolidado el enfoque del gerencialismo educativo para gobernar y administrar la escuela pública

El enfoque gerencialista constituye el núcleo del Modelo de Administración Pública (New Management), presentado por los intelectuales y políticos neoliberales como instrumento de eficiencia y eficacia. Se inscribe en el paradigma de la Accountability, (Rendición de Cuentas),

organizaciones de clase y eliminar sus expresiones en la arena política. En: E/ Estado Burocrático Autoritario. Edit. Belgrano. Bs.As. 2da. edic. 1996.

⁴Un riguroso y exhaustivo análisis sobre las “continuidades” político-educativas y su relación con el proyecto neo-conservador está presente en Paviglianiti, N.: Neo-Conservadurismo y Educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90. Libros del Quirquincho. Bs.As. 1991.

proponiendo el funcionamiento de una diversidad de instituciones educativas gestionadas por distintos agentes educativos que participan en situación de competencia de una misma red de educación pública, ofreciendo una diversidad institucional con capacidad para adecuar ofertas educativas atendiendo la demanda y ejercer un control eficaz sobre las tareas desarrolladas en las instituciones para ofrecer garantía de calidad educativa.

El modelo del gerencialismo educativo privilegia la organización de sistemas de control interpretados como elementos claves para generar calidad, eficiencia y eficacia en los desempeños, evaluar los resultados educativos y proporcionar información imprescindible para la formulación de políticas educativas. En esta lógica la calidad se identifica con resultados académicos medibles y comparables y se considera un recurso para reorientar el servicio público y orientar la elección de sus usuarios.

El enfoque gerencialista define a los docentes como ejecutores de la política y modela una ideología tecnocrática para pensar la escuela y regular el hacer en la escuela.

Situar al docente en el contexto de la ejecución implica aislarlos de la posibilidad de interrogar, analizar y definir el contexto, el contenido ideológico político y pedagógico de su trabajo y ejercer control sobre los procesos y los fines de su trabajo.

El docente que no cuenta con las condiciones necesarias para diseñar, desarrollar, evaluar y modificar su práctica, es objetivamente obligado a ejecutar un diseño ajeno que lo constriñe en el molde de una pedagogía que entiende a la educación como una actividad “técnica”. En este modelo los problemas de la enseñanza se resuelven “técnicamente”, la operación pedagógica central es la elección de los medios y es excluida la problemática de los fines de la educación y del trabajo docente.

Reseñas

Las políticas dictatoriales y neoliberales configuraron una ideología tecnocrática para pensar la escuela, la organización escolar y el trabajo docente, una ideología que reduce el problema de la toma de decisiones educativas a un problema de índole técnica y deja afuera de la experiencia colectiva la dimensión ética e ideológica de las cuestiones sobre las cuales se actúa, (England, G.: 1989).

La construcción sostenida de una imagen tecnocrática de la escuela ha ido incorporando los elementos de control, predicción y certeza que derivan del lenguaje mecanicista de la tecnología y de la economía y en la cual tanto la enseñanza como la administración consisten en la aplicación de un esquema riguroso con la certeza de que todo va a encajar en él según las pautas señaladas. La operación central es la selección de estrategias que conducen a unos resultados seguros. Pero que la competitividad, el éxito, la motivación sean esenciales a una economía capitalista, así como la preocupación por el control social, no es argumento para otorgarles valor educativo, (Codd, J.; 1989).

La permanencia de concepciones tecnocráticas, utilitaristas y aparentemente a-políticas, van minando la propia concepción de educación pública y, consecuentemente los efectos positivos que esta concepción tiene sobre las percepciones de los sujetos: ciudadanos libres, con iguales derechos, portadores de derechos y de obligaciones.

Las medidas político educativas de educación de los “pobres”.

La pobreza no existe como esencia, por el contrario es un elemento dentro de una estructura y expresa una propiedad relacional de un grupo de individuos en relación con otros grupos de individuos en una estructura. En las antípodas de esta interpretación, las políticas educativas dictatoriales y mercantiles impusieron concepciones de orden moralizante, culturalista e individualista que consideran que la pobreza es un fenómeno que afecta a ciertos individuos y grupos sociales que no pue-

den beneficiarse de la educación y, por tanto, no están en condiciones de integrarse al mercado capitalista.

Como las concepciones sobre la pobreza se constituyen en guías para la decisión de políticas sociales y educativas destinadas a los sectores populares, durante décadas se afianzaron como modelo de política educativa las políticas compensatorias y focalizadas que se diseñaron sobre un planteamiento falso del problema de la pobreza y sobre creencias igualmente falsas y erróneas, tales como:

- 1) que las desigualdades educativas son un problema que afecta a los sectores sociales que están por debajo de la línea de pobreza y que son consecuencia de sus “carencias” / “déficits”;
- 2) que los pobres son culturalmente diferentes de los no-pobres y que en la “cultura de la pobreza” se encuentra la raíz de su situación y,
- 3) que la reforma educativa es un problema técnico que requiere, sobre todo, la aplicación de conocimientos basados en la investigación-

Las poblaciones tipificadas como excluidos no son inadaptados sociales, son poblaciones invalidadas por la coyuntura. Es la transformación de las reglas de juego social y económico el proceso que los ha invalidado, por esto su situación no requiere de una intervención especializada para “reparar” o “curar”

“Parece más fácil y más realista intervenir en los efectos más variables de una disfunción social que controlar el proceso que lo desencadena, porque el hacerse cargo de estos efectos puede efectuarse de un modo técnico, mientras que el dominio del proceso exige un tratamiento político”. (Castel, 2004: 29)

El resultado de la combinación entre pobreza de recursos de la población destinataria y pobres recursos estatales asignados, es, sin duda, la reproducción de las estructuras de desigualdad social. Y esta combina-

ción está a la base del modelo de Política Social Focalizada que se configuró también como política educativa para atender el fracaso escolar de las poblaciones e individuos vulnerables. La categoría de vulnerables no puede aplicarse con liviandad. Expresa la pérdida de filiación material y relacional de los sectores del trabajo y el triunfo del capitalismo de “casino”. Utilizada para “identificar” individuos y grupos sociales, no sólo se le quita su poder explicativo sino que se la emplea como justificativo de proyectos / experiencias de escolarización discriminatorias. Los “vulnerables”, en estos procesos ideológicos y políticos de deshistorización y naturalización de lo social, son lo que son, no como víctimas de la injusticia estructural, sino en cuanto inferiores en su naturaleza material y, por eso, en su capacidad de producción histórico cultural.

Y se aplican pedagogías caritativas, compensatorias que, objetivamente, no tienen potencial para modificar el capital social y cultural que poseen los niños y adolescentes que padecen situación de pobreza y marginación social y cultural. La acción educativa que no modifica contribuye a la reproducción de la desigualdad, puesto que impide que estos niños y jóvenes se apropien de las posibilidades de trascender el entorno socio-cultural en el que viven.

La desigualdad educativa o de cómo legitimar la desigualdad social

Desde justificaciones con pretensión de experticia y de objetividad y empleando distintas estrategias se ha impuesto la clasificación de niños y adolescentes para ordenar el espacio escolar e implementar adecuaciones curriculares.

En nuestro país, las regulaciones dictatoriales impusieron el orden represivo como condición necesaria y suficiente para luego poder tener libertad. El orden implicó clasificar, separar, excluir y poner a los “diferentes” en lugares diferentes. De la tipificación de los “irregulares” incluyendo a los “irregulares sociales” y de la “medición” de habilidades y

destrezas para ordenar los “grupos homogéneos”, hemos pasado a la medición de los resultados de aprendizaje y a nuevas formas de diferenciación institucional para atender a los escolares que se supone portan carencias y / o déficits.

La clasificación asignando lugares diferentes viene de tradiciones pedagógicas en las cuales los diferentes resultados escolares y las asimétricas posiciones ocupadas por los individuos, son considerados “desigualdades justas”.

La tradición conservadora explicó la desigualdad como un resultado de los dones naturales de los individuos, unos más dotados que otros. La inteligencia es considerada un atributo natural y la educación acompaña estos desarrollos individuales, pero no puede modificarlos.

Para la tradición liberal es la igualdad meritocrática de oportunidades, la política que designa el modelo de justicia, en tanto permite que todos tengan las mismas oportunidades para acceder a la educación. Serán sus resultados escolares, resultados de méritos y esfuerzos individuales los que ubiquen a los individuos en distintas posiciones, de desigualdad justa.

La historia y el análisis de las políticas efectivamente concretadas nos advierte de la presencia dura, por su permanencia en el tiempo, ó bien de la exclusión de un espacio definido como común, o bien de la inserción diferenciada en el espacio común.

Estos procesos de exclusión, de marginación, de inserción diferenciada hacen de individuos y grupos sociales a los que se les atribuye un déficit, sujetos marginados y ubicados en espacios diferenciados, fuera del espacio común.

Y estar fuera de lo común, es quedar fuera del derecho y quedar privado de cosas esenciales a una verdadera vida humana. Significa estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás,

Reseñas

estar privado de una “objetiva” relación con los otros que proviene de hallarse relacionado y separado de ellos a través del intermediario de un mundo común de cosas. Por esto es necesario analizar de qué manera se va implementando el principio de Educación Inclusiva.

Si las políticas de inclusión no construyen otras condiciones materiales y simbólicas efectivas para ejercer el derecho a la educación en la realidad se concretan como políticas de inserción que, fundadas en una lógica de “discriminación positiva” (un concepto que se distorsionó para legitimar políticas discriminatorias), se focalizan en poblaciones particulares y en zonas singulares del espacio social, y despliegan estrategias específicas. Los grupos que son objeto de atención y de cuidados adicionales, se identifican partiendo de la constatación de que tienen menos y son menos, de que están en una situación deficitaria.

Si se generan condiciones materiales y simbólicas que consagren el derecho social a la educación, la Inclusión será una efectiva política de integración, una política animada por la búsqueda de igualdad, de respeto a la diversidad, de reconocimiento de los sujetos como sujetos de derechos.

Hay que identificar y enfrentar medidas, recursos, formas de organización institucional, estrategias pedagógicas, propuestas curriculares, de acreditación, de evaluación que contengan principios, elementos que operen o puedan operar como ejes estructurantes de procesos de discriminación aún cuando se proclame que se trata de inclusión educativa.

Estos ejes estructurantes de discriminación, históricamente se han basado en características – presentadas en forma individual o combinadas – ligadas al cuerpo, a la herencia física, a la cultura, la etnia, la clase social, la nacionalidad.

Estos ejes pueden ser identificados en los discursos y en las normativas que legitimaron y consagraron políticas de focalización educativa en Argentina. Como prueba, cito el siguiente ejemplo:

“Por iniciativa del ministro de Educación [de la Provincia de Chubut], en mayo se firmó un decreto estableciendo la creación de uno o dos grados por colegio, los cuales, con independencia de la edad de los chicos, deben reunir a los que tengan debilidades mentales leves, o que vivan en barrios marginados, o que sean hijos de aborígenes, desocupados, extranjeros o analfabetos, o que hayan tenido fracasos escolares, (Diario Clarín, 12 de noviembre de 1996).

Estos procesos de discriminación confluyen en la naturalización de la desigualdad social y ponen en evidencia que, a los problemas estructurales que requieren de la política para ser resueltos, se los minimiza como problemas sectoriales e individuales y las respuestas para arbitrar soluciones, son de orden técnico y de orden moral.

Las respuestas de orden moral “educan” en el disciplinamiento, en el “deber ser” y las respuestas de orden técnico reducen la “solución” de problemas estructurales, sociales y culturales a innovaciones organizacionales y didácticas, innovaciones que deben ser generadas por los docentes adentro de las escuelas.

La comprensión de la desigualdad y de su proceso de producción y reproducción en las aulas y en otros ámbitos de la sociedad, requiere tener presente que las prácticas humanas dependen tanto de la subjetividad de los actores sociales, - de su conciencia, sus valores, sus objetivos -, como del peso de factores de orden histórico estructural que en gran parte escapan al control de los agentes sociales.

Existen por lo menos dos condiciones subjetivas e intersubjetivas para la producción y reproducción de desigualdades escolares. La primera es la doble naturalización, es decir, la de las categorías mentales que usamos para mirar y construir el mundo social, y la de los dispositivos institucionales y pedagógicos de la escuela. Esta doble naturalización, entiendo, se sostiene en la permanencia de tres condiciones:

Reseñas

- a) una concepción tecnocrática en la conformación de los dispositivos institucionales y pedagógicos considerados eficaces;
- b) una concepción de “alumno problema” ligada a carencias cognitivas y relacionales y;
- c) el principio de eficiencia del gasto social que se objetiva en reducción y limitación de los recursos destinados a la educación pública.

La otra condición de producción y reproducción de la desigualdad reside en el funcionamiento de los efectos conservadores de la naturalización de los objetos sociales, que necesitan de una dosis variable de desconocimiento y no conciencia, permitiendo legitimar las desigualdades existentes. Me refiero a la permanencia de pedagogías conservadoras históricamente desconfiadas respecto de las posibilidades de los sujetos, pedagogías que en contextos de agudización de las pobrezas y las desigualdades se expresan como pedagogías de la caridad, de la resignación o del fatalismo.

Hay que superar estas tradiciones porque la desigualdad social es un problema estructural y como señalara Bourdieu *“De todos los factores de diferenciación, el origen social es, sin duda, el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil, mayor en todo caso que el sexo y la edad y, sobre todo, más que tal o cual factor claramente percibido, la filiación religiosa, por ejemplo”*. (Bourdieu, P.; 2003: 23).

El problema de las Políticas Educativas y sus efectos de disciplinamiento social

Tanto las políticas educativas dictatoriales como las neoliberales promovieron la conformación de una institucionalización del sistema educativo caracterizada por la clasificación y agrupación diferenciada de la matrícula; por la elaboración de diagnósticos basados en déficits que operan como instrumento científico de clasificación y por la organización de instituciones y currículas diferenciadas y diferenciadoras.

Todo tipo de clasificación diferenciadora está a la base de políticas eficaces para disciplinar y de pedagogías de adecuación compensatoria para atender “carencias” individuales y grupales. En este marco y en estrecha relación con la concepción de educación como una técnica que se administra neutralmente, se ha impulsado una pedagogía y una didáctica de racionalidad instrumental cuya consecuencia ha sido educar en el pensamiento débil.

Se define al pensamiento débil como un pensamiento incapaz de representar, imaginar, criticar, emitir juicios y reflexionar, capacidades que definen el estado de conciencia en el que emerge el yo social, (Roitman, M.; 2003).

El pensamiento débil se va constituyendo cuando la intervención educativa no genera condiciones para posibilitar la formación del carácter deliberante del sujeto que le permita interpretar, proyectar y actuar. Y se obtura esta posibilidad cuando las enseñanzas trivializan y reducen la vida en todos sus aspectos y trivializan el lenguaje al restarle fuerza al significado semántico.

Si la educación “educa” en el pensamiento débil produce un proceso de socialización centrado en la acomodación al orden que es interpretado como un orden irreversible, ajeno a la intervención humana y a la valoración ética. Se asiste entonces a una socialización con capacidad para conformar estructuras mentales de carácter complaciente, bases del conformismo social, en las cuales no hay lugar para la creatividad y la imaginación, (Roitman, 2003: 88-89).

Tiempos de hacer Política Educativa y de conquistar Igualdad

Conquistar la educación como derecho social es una condición necesaria para la Inclusión que integra y reúne a todos en tanto iguales y singulares diversos al mismo tiempo.

Reseñas

Estoy convencida de que generar las condiciones de posibilidad de una Educación Democrática para contribuir a las condiciones de posibilidad de la Democracia, necesita de una Política Educativa Democrática, diseñada e implementada sobre los principios de Educación como Derecho Social, de Igualdad Educativa y de Participación Real.

Interpretar a la educación como Derecho Social, exige que el Estado sostenga la educación pública, la promueva y la extienda. El Derecho Social acompaña el desarrollo de la educación pública – educación democrática puesto que:

“Cuando de una cosa se dice que es pública, se entiende que es de todos los miembros de la sociedad de que se trate o, más exactamente, que ninguno de ellos puede reivindicarla para sí excluyendo de su disfrute a los demás”, (Fernández de Castro, I. y Rogero, J.; 2001: 127).

Uno de los elementos constitutivos del carácter de lo público, es la igualdad de todos los que participan como sujetos de derecho del bien, y como sujeto colectivo y activo de lo público.

La Educación democrática, la Educación para la democracia exige ser considerada un derecho social y los derechos sociales exigen un comportamiento activo por parte del Estado, que garantice a los ciudadanos una situación de certidumbre.

Se trata de una concepción que supera el individualismo, en tanto se postula desde el principio de Igualdad, (Bobbio, 1991: 459 – 460). Es un derecho inscripto en un paradigma de carácter Universalista de la Política Social, en el que la prestación social se dirige a un sujeto que tiene derecho.

El Derecho Social promueve un ideal de justicia reparadora, se funda en el principio de Solidaridad Social. Vigencia plena de derechos sociales, trabajo efectivo y condiciones decentes de existencia para todos, resultan exigencias indispensables para que cada uno encuentre, recobre ó

consERVE un lugar en el continuum de las posiciones socialmente reconocidas; (Castel, R.; 1999:457).

“Un modelo de Política de la Igualdad, dice que una sociedad justa presupone que en ella sea posible asegurar no sólo los derechos y libertades subjetivas de acción, sino también las condiciones materiales elementales para poder hacer un uso efectivo de esos derechos y libertades”. (Cortés Rodas, Francisco; 1999: 163).

Se trata, para la política, de asumir la responsabilidad de demostrar que todos piensan y que todos pueden pensar, - aprender -, como principio que permite construir lo común, desnaturalizando lo que de “natural” se ha construido sobre la desigualdad.

Jaques Rancière coloca el tema y el problema de la igualdad en la ética y en la obligación de verificar la igualdad de principio de los “seres que hablan”, (2006:43), y afirma que la emancipación es la conciencia de esta igualdad.

“Es una cuestión de política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene como presupuesto una desigualdad a “reducir” o una igualdad a verificar”, (Rancière, 2006: 138).

La Inclusión en el derecho que integra respetando se promueve en una escuela justa. Y la definición y distribución de la educación y de los procesos de escolarización son un problema de Justicia, o sea un problema de honestidad en la distribución, cuyo criterio innegociable es la igualdad.

Bibliografía

- ARENDDT, Hannah; (1997); *¿Qué es la política?*; España Ediciones Paidós.
- ARENDDT, Hannah; (1998); *La Condición Humana*; España Ediciones Paidós.
- BOURDIEU, Pierre; (1987); Describir y prescribir. Nota sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política. En *Revista Tsenbert* 450. Año 1. N° 3. (Traducción Emilio Tenti Fanfani).
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude; (2003); *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*; Argentina Siglo XXI Editores.
- CASTEL, Robert; (1999); *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*; Argentina Paidós.
- CASTEL, Robert; (2004); *Las Trampas de la Exclusión*; Argentina Topía Editorial.
- CASTEL, Robert, TOURAINÉ, Alain, BUNGE, Mario, IANNI, Octavio, GIDDENS, Anthony; (2001); *Desigualdad y globalización*; Argentina Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Manantial.
- DUBET, François; (2005); *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*; España Gedisa Editorial.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio y ROGERO, Julio; (2001); *Escuela Pública. Democracia y poder*; Madrid Miño y Dávila Editores.
- GENTILI, Pablo; (2011); *Pedagogía de la Igualdad*; Argentina Siglo XXI – CLACSO.
- MARTINES, Pablo y REDONDO, Patricia (comps.); (2006); *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*; Argentina Del Estante Editorial.
- MESSNER, Johannes; (1964); *Sociología Moderna y Derecho Natural*; Barcelona Editorial Herder.

RANCIÈRE, Jacques; (2006); *El maestro ignorante*; Argentina Editorial Tierras del Sur.

ROITMAN ROSENMAN, Marcos; (2003); *El pensamiento sistémico. Los orígenes del social-conformismo*; México Siglo XXI editores.

ROSANVALLON, Pierre; (1995); *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*; Buenos Aires Ediciones Manantial.

TENTI FANFANI, Emilio; (2007); *La escuela y la cuestión social*; Argentina Siglo XXI Editores.

Política educativa y escuela secundaria¹

Alicia Carranza²

Resumen

Este artículo intenta sintetizar algunos cambios que se proponen en la política educativa argentina a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206. En tanto Ley General interesa analizar, por un lado, las posibilidades de construir políticas de estado en materia educativa a partir del trabajo participativo de las provincias en el Consejo Federal de Educación (CFE). Para ello se analiza brevemente las acciones relevantes que en ese sentido se desarrollaron en décadas pasadas y algunas orientaciones que actualmente se impulsan para ese cometido. Por otro lado, en tanto el nivel medio del Sistema Educativo se considera como el que presenta más dificultades para los cambios de su formato tradicional, interesa considerar algunas ideas rectoras que en la misma Ley y en documentos aprobados en el CFE pretenden modificar principios, fines y valores que hoy deberían influir sobre el trabajo docente y la gestión en las escuelas secundarias.

Palabras claves: Estado - Políticas educativas – jurisdicciones – escuela secundaria Ley de Educación Nacional.

Abstract.

This article tries to summarize some changes proposed in the Argentine Educative Policy from the sanction of the Ley de Ed-

¹ Este artículo recupera ideas desarrolladas en una ponencia presentada al V Encuentro internacional de Investigadores de Políticas Educativas- Asociación de Universidades-Grupo Montevideo 23 y 24 de Octubre de 2012.

² FFyH - UNC. Profesora emérita.

ucación Nacional 26206 (Law of National Education). Meanwhile, the General Law is interested in analyzing, on the one hand, the possibilities of constructing state policies on educative matters from the participative work of the provinces in the Consejo Federal de Educación (CFE). Therefore, relevant actions are briefly analyzed, such actions were developed in the past and some others are promoted with that aim. On the other hand, the secondary school of the Educative System is considered as the most troubled to be changed from this traditional format. It is important to consider some controlling ideas that in the same Law and in documents passed by the CFE intend to modify principles, ends and values that today should influence the teacher's work and the administration of the secondary schools.

Key words: State – Educative Policies – Jurisdiction – Secondary School – Law of National Education.

La construcción de políticas de Estado

Abordar el tema de la construcción de políticas de estado en educación, reviste distintas facetas. Una de ellas refiere a las relaciones intergubernamentales que permitan algunos consensos necesarios. Esto requiere un análisis que interprete, teórica y pragmáticamente, cómo se han ido configurando en las últimas décadas las decisiones en políticas educativas para comprender, en ese devenir histórico, los sentidos posibles que hoy se intentan establecer.

En relación con lo anterior, intentaré delinear una sintética reflexión acerca de la identidad del campo disciplinar de la política educativa y de algunas tensiones complejas de analizar, en las sociedades democráticas actuales. Seguidamente pondré a consideración el sentido global que tuvieron esas políticas en Argentina en las décadas de los 80 y los 90. Finalmente se abordarán algunas orientaciones actuales que presentan los marcos regulatorios de la implementación de las políticas educativas y, en ese contexto, las posibilidades/restricciones que hoy podrían señalarse para las relaciones intergubernamentales e institucionales.

Políticas educativas y democracia

El campo teórico de las políticas educativas, como disciplina que estudia las acciones con que el poder estatal regula el sistema educativo, necesita apoyarse, entre otras disciplinas (como la economía y la administración), en la sociología política y en una teoría del Estado para interpretar las decisiones que en esa materia toman los gobiernos y poder ejercer una crítica fundada sobre las mismas. En ese sentido el estudio de las políticas educativas, para que no exprese solo una descripción de los emprendimientos estatales (orientación empírica, estructuralista y funcionalista), tiene, como la pedagogía, una dimensión interpretativa y crítica “si concebimos lo político como la dimensión de antagonismo constitutivo de las sociedades humanas y a la política como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden” (Abratte 2010: 10)

“Una sociología política de la educación es un ejemplo primordial de la aplicación de la teoría crítica en el estudio de la política educacional...Una sociología política de la educación es también una invitación para el cambio en un macro nivel, mejorando las prácticas de los políticos, los asesores y el electorado y, en un micro nivel, contribuyendo a mejorar los resultados tanto cognitivos cuanto no cognitivos de la enseñanza y el aprendizaje” (Torres 2008:143)”.

En relación con lo anterior y siguiendo el pensamiento de Popkewitz,(1994), consideramos que las reformas educativas o las innovaciones que los gobiernos propician son formas de regulación social de las instituciones, grupos e individuos. Apuestan a la gobernabilidad del sistema y el estudio de las mismas podría contribuir a la mejora que afirma Torres en el párrafo anterior.

Sin renunciar a esa expectativa, la investigación ha comprobado que las intencionalidades en el diseño e implementación de las políticas, en oportunidades apelando a lo que estudiosos del campo han recomendado, tienen márgenes limitados para convertirse en acciones concretas.

Reseñas

Salvo aquellas que dependen exclusivamente de las decisiones del gobierno del Estado (infraestructura, provisión de insumos materiales), las que atañen a cuestiones que necesitan del consenso y la colaboración de los actores que se encuentran en el propio campo de las decisiones, como a lo largo de la cadena burocrática, en grupos sociales con influencia y en las instituciones escolares (docentes, directivos, estudiantes, como actores internos y padres como externos) son interpretadas según intereses y posibilidades, provinciales, grupales, institucionales e individuales.

El estudio de las políticas educativas, desde los análisis de la sociología política, necesita entonces indagar, por un lado, cómo se construyen las decisiones políticas, a la par de cómo se materializan en las distintas esferas de gobierno y en las instituciones educativas.

Esta reflexión nos aparta de visiones positivistas que suponen cierta linealidad en la “hechura” y concreción de las políticas educativas y adopta una conceptualización de las mismas que integra, por un lado, la visión más liberal del necesario consenso y adhesión de sujetos libres, y por otro, la del conflicto y el antagonismo que representa la política como dominación legítima y dimensión constitutiva de la vida social.

Siguiendo el esquema de Stephen. Ball (Ball 2002 y Jefferson Mainardes 2005) sobre los análisis necesarios para comprender la complejidad de las dinámicas de las políticas educativas, es necesario considerar los denominados por el autor, contextos de influencia, de producción de textos, de prácticas, de resultados y de estrategia política .

En todos estos ámbitos participan directa o indirectamente diversos actores.

Es obvio que en este esquema Ball considera la posibilidad de estos análisis desde la teoría del Estado democrático que admite la participación explícita de grupos de la sociedad en el debate sobre las políticas públicas y por lo tanto integra el conflicto y la negociación en las arenas

del Estado. Entendiendo que el mismo no es un espacio homogéneo de intereses y principios plenamente compartidos entre los que cumplen funciones en esta dimensión del poder, hay que agregar la conflictividad que porta siempre la apertura a la participación. Las intencionalidades del poder político estatal legítimo se ponen a prueba en una lucha por el control de sus aspiraciones y la adhesión que necesita para esa prevalencia. Se considera entonces que la “hechura” e implementación de la política educativa es un ciclo permanente de decisiones macro y micro-políticas que finalmente dan forma a una determinada orientación.

Ésta es una cuestión primordial que tensiona las relaciones intergubernamentales, entendiendo como tales las del gobierno nacional con los gobiernos provinciales y la de éstos con los distintos grupos que influyen en el diseño e implementación de las políticas locales.

Las dificultades se presentan en la compatibilización de los proyectos del ejecutivo nacional, los legitimados por el poder legislativo, en el caso de la Leyes, y la producción de los documentos nacionales por parte del Ministerio Nacional en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (CFE) con representación de las provincias. En un país federal estos acuerdos macro, aun con la legitimidad que les confiere la presencia de los representantes territoriales en uno y otro de estos ámbitos, serán reformulados por la mediación interpretativa de los grupos estatales provinciales y no estatales que influyen en esas mediaciones. Y si la participación se extiende a los integrantes de las instituciones educativas las posibilidades del éxito de las políticas dependen en gran parte, como ya se señaló, de los intereses, las posibilidades y las restricciones de grupos e individuos. Éste es el juego social en las sociedades democráticas que complejiza el análisis del diseño e implementación de las políticas públicas.

Entendemos con Mouffe que una sociedad democrática requiere de un debate sobre alternativas posibles y debe proporcionar formas políticas de identificación colectivas en torno a posturas claramente diferenciadas. El consenso es necesario en las instituciones constitutivas de la

democracia y en los valores éticos – políticos que inspiran la asociación política – libertad e igualdad para todos – pero siempre existirá desacuerdo en lo referente a su sentido y al modo en que deberían ser implementados (Mouffe 2007) y Southwell completa señalando “la construcción de hegemonía consiste en la articulación de diferentes sujetos educacionales alrededor de la polisemia de un discurso”.(Southwell M citado en Abratte,J. 2010).

En síntesis, las acciones y arreglos institucionales formales de los gobiernos democráticos para la producción del discurso de la política, señalan la voluntad para promover o debilitar los consensos necesarios. Luego, las prácticas políticas profundizarán o reformularán los mismos, fortaleciendo o disminuyendo las posibilidades de una orientación política determinada.

En este trabajo se señalarán solo decisiones consideradas relevantes para inducir políticas participativas y consensuales de los gobiernos democráticos de las últimas décadas en Argentina, que tuvieron o tienen efectos en las relaciones intergubernamentales para la construcción de una política de estado. El análisis de las prácticas políticas (nivel de análisis micropolítico) de los actores intervinientes en cada una de estas decisiones no será tratado, en tanto implica otro abordaje investigativo.

La década de los 80

Recuperada la democracia en 1983, la decisión más importante del partido gobernante para la construcción de políticas educativas fue la realización del Congreso Pedagógico Nacional (CPN). El objetivo fue promover la participación ciudadana a través de una amplia red de reuniones institucionales y de grupos sociales que convergieran finalmente en la Asamblea Nacional con representantes de todos los grupos políticos, gremiales, religiosos etc. “La intención del gobierno alfonsinista estuvo centrada en la apertura de un amplio y plural debate educacional, una consulta a diversos sectores políticos y sociales acerca de la situación

educativa, cuyos resultados orientaran las definiciones de política tanto a nivel legislativo como ejecutivo (Abratte J.P.2010: 10) Este emprendimiento estatal, que promovió deliberaciones a lo largo y ancho del país, en todas las provincias, “otorgaba al CPN una potencialidad como mecanismo para la construcción de hegemonía en torno a un proyecto educativo democrático. Sin embargo el desarrollo del CPN permitió advertir los límites de la propuesta oficial..., la participación estuvo estructurada claramente en torno a los partidos políticos y a sectores vinculados a la Iglesia Católica” (Abratte 2002:pág. 10)

Las discusiones estuvieron marcadas por los antagonismos entre progresistas y conservadores. El CPN no pudo construir hegemonía en la articulación de diferentes sujetos educacionales y se reactualizaron históricas divisiones, sin poder estructurar un proyecto educacional. Por otra parte el CPN terminó sus deliberaciones tardíamente (1988) en plena crisis del gobierno que finalizó su mandato en 1989.

Si bien los gobiernos cuentan, desde 1972, con el denominado actualmente Consejo Federal de Educación, integrado por los ministros del área de todas las provincias y presidido por el Ministro nacional, creado para la concertación de las políticas educativas, no habría sido este ámbito el privilegiado por el gobierno nacional de la década que analizamos. El mandato de movilizar masivamente a la ciudadanía para contrarrestar las consecuencias de años del autoritarismo más nefasto que experimentó el país, por un lado, y la centralidad que tuvieron los representantes partidarios y eclesiales, más organizados de la sociedad civil, por el otro, no permitió construir un proyecto hegemónico claro, representado por el gobierno nacional para la concertación en el CFE. Sin embargo, las buenas relaciones del Ministerio Nacional con algunas provincias, como el caso de Córdoba, permitió la realización de importantes proyectos con fondos nacionales e internacionales, administrados y técnicamente desarrollados por los equipos provinciales

La década de los 90

El gobierno nacional de los 90, adoptó la orientación neoliberal sobre el Estado y las políticas públicas recomendada desde el Consenso de Washington y los organismos multilaterales y afrontó la crisis política y económica, restringiendo el gasto social y privatizando emprendimiento estatales, de modo de aliviar al Estado Nacional de compromisos financieros. En materia de diseño de políticas educativas produjo un cambio radical en la concepción sobre las mismas. Mientras el gobierno anterior procuró un esquema de construcción de políticas de “abajo – arriba”, imaginando que las mismas deberían diseñarse sobre la base de consensos generales sin imponer reformas estructurales, el menemismo construyó un escenario federal en el que combinó la participación de las provincias en el seno del Consejo Federal de Educación, con reglas de juego que favorecieron el ejercicio de la autoridad del poder central, imponiendo una reforma global para todo el sistema.

Es necesario ratificar que el sistema federal de gobierno se compone de unidades relativamente autónomas (las provincias), aunque interrelacionadas e interdependientes por la regulación de las reglas de juego en la distribución de responsabilidades entre la jurisdicción nacional y las provincias, tendiente a procurar una necesaria y aceptable integración nacional y no un sistema disperso de autoridades locales. Las acciones conjuntas de las provincias y el gobierno central es un problema que se resuelve diferencialmente en el CFE según las reglas del trabajo colectivo en las que se distribuyen autoridad y tareas a cada una de las partes.

La resolución de las relaciones entre la Nación y las provincias, en el menemismo, tuvo un proceso que se inició con la transferencia de todas las instituciones educativas que estaban bajo jurisdicción nacional, salvo las universidades, a las provincias. Al traspaso concluido en el año 1992, le siguió la aprobación de la Ley Federal (1993) que propició una reforma estructural. La implementación de la misma debía consensuarse en el seno del CFE. El mecanismo institucional para la concertación de

las políticas estaba formalmente instalado y el CFE sería la herramienta necesaria para el ejercicio del federalismo.

Sin embargo, varias cuestiones interfirieron para que finalmente se impusiera el poder central sobre el de las provincias. Con la descentralización de los servicios nacionales, las provincias tuvieron que afrontar la multiplicación de sus gastos educativos ya que las transferencias de fondos desde el gobierno nacional no fueron suficiente o no se destinaron específicamente al sector educación. Consecuentemente, con los presupuestos recortados por la inversión en salarios y mantenimiento de la infraestructura escolar, las provincias tuvieron pocas posibilidades de fortalecer los equipos técnicos, cuando los había, para presentar iniciativas que recuperaran sus propios proyectos locales. En este sentido hay que subrayar la diferencia de recursos que separan a las provincias más dotadas de las más pobres. En ese escenario, los proyectos que presentaban los equipos técnicos del Ministerio Nacional tenían una clara ventaja y la aceptación de los mismos, que además, iban acompañados de recursos económicos, aseguraban la mayoritaria aprobación de los representantes provinciales.

En el contexto de los resultados de estas políticas, algunos efectos analizados de este período de gobierno señalan: a) la multiplicación de proyectos presentados generó un nuevo modo de hacer política educativa (Tiramonti, 2004) al intervenir en los procesos cotidianos de las escuelas fortaleciendo, en algunos casos, proyectos institucionales propios, obstaculizándolos en otros, en la medida en que no se articulaban con necesidades o propuestas locales, generando una sobrecarga de trabajo administrativo en los directores. Se señala que a través de estos proyectos la presencia del Estado nacional fue, en algunas provincias, superior a la del estado provincial. b) En el escenario neoliberal del Estado y las políticas sociales, el sector educación se diferenció respecto de los recortes presupuestarios y la precarización laboral que sufrieron otros sectores. En efecto, no podría hablarse del retiro del Estado sino que, por el contrario, el Estado nacional intervino activamente en un esfuerzo por lograr cierta homogeneidad del sistema, dado la fragmentación

manifiesta del mismo. Esta fragmentación tiene variadas explicaciones que no se podrán sintetizar en este trabajo, pero no puede dejar de señalarse, por un lado, el cambio de la estructura del sistema sancionada por la Ley Federal, que permitió distintas formas de organización del mismo en las provincias (la heterogeneidad estructural generó múltiples problemas organizativos, laborales y pedagógicos) y por otro, el aumento de la pobreza y la marginación social que volvió necesario proyectos de intervención compensatorios que promovieran la ayuda focalizada para la meta de la equidad educativa, promovida discursivamente en la Ley y los documentos.

Se advierte una contradicción entre el mandato de equidad al Sistema Educativo y el retiro del Estado en las políticas sociales que deberían sustentar las condiciones económicas y sociales para que la escuela cumpla con ese mandato. De ahí que el valor de la equidad asume distintos sentidos según el contexto político que la demande. En este caso se trataba de focalizar y aliviar situaciones puntuales. Los conceptos de igualdad y justicia escolar, aunque empleados discursivamente, no fueron orientaciones globales de las políticas educativas de esta etapa de gobierno.

Se puede señalar que, en cuanto a las relaciones intergubernamentales, el CFE no fue el ámbito de concertación de políticas sino el que legitimó la autoridad del poder central por sobre el de las provincias, produciendo una cierta coordinación entre las mismas al enviar a representantes de equipos técnicos para la consecución de algunos de los proyectos aprobados.

La provincia de Córdoba estuvo gobernada por representantes del partido radical desde 1983 hasta fines del siglo. Desde 1989 hasta 1999, lo hizo en el contexto nacional gobernado por el menemismo. Aunque resulte limitado nuestro análisis sobre las “prácticas políticas” específicas que la Provincia desarrolló en el CFE, sí podemos observar que la oposición al gobierno nacional, la capacidad de relativa autonomía y poder que permite el sistema federal y la disponibilidad de recursos

técnicos, posibilitó desarrollar iniciativas propias de envergadura, tanto en lo curricular como en la capacitación docente y en algunos casos postergar o matizar algunas decisiones del gobierno nacional. Un ejemplo de ello es la plena vigencia de la Ley de Educación provincial 8113, sancionada en el año 1991, luego de una prolongada consulta a referentes sociales, sindicales, religiosos y educacionales. El gobierno provincial solo adecuó la misma a la Ley Federal en el año 1995 mediante la sanción de la Ley 8525, con un brevísimo texto que admite esa adecuación. Sin embargo, la Ley que se reconoce hasta el año 2010, como la que rigió la regulación del sector es la 8113/91. Prueba de ello es que la nueva Ley de Educación de la Provincia, aprobada en Diciembre de 2010, (N° 9870) con gobierno de signo justicialista se redactó sobre la base de la ley 8113. Resumiendo, la década analizada no pudo construir hegemonía educativa, en la medida que no hubo una concertación genuina de las jurisdicciones y el efecto de los cambios estructurales sentidos como imposiciones del gobierno nacional, produjo conductas de apropiación acrítica, burocrática o de resistencia en las instituciones escolares.

Después de los 90.

Luego de las crisis del 2001 – 2002, a partir del año 2003, las nuevas autoridades nacionales procuran una diferenciación con el proceso político anterior. Durante la gestión del Ministro Filmus se ordena jurídicamente el Sistema a través de un conjunto de Leyes que expresan los cambios más sustantivos. En la Ley de Educación Nacional 20206/ 06, la más general para todos los niveles del Sistema, se destaca: el papel del Estado, la educación como derecho personal y social, la prioridad política de la igualdad y equidad educativa, la recuperación de la escuela técnica con nuevos formatos y equipos, una nueva estructura organizacional y de contenidos de la Formación Docente, una propuesta para mejorar la escuela secundaria y hacerla obligatoria, una nueva estructuración del Sistema (se vuelve a la organización por niveles en lugar de ciclos) y de los Programas Nacionales de apoyo a los centros educativos

etc. Si bien se reconoce la necesidad de mantener programas compensatorios dada la crítica situación desfavorable de vastos sectores sociales, el eje que atraviesa todos los programas es la meta de la **inclusión social y la igualdad educativa.**, con un sentido de universalidad cuantitativa y cualitativa. Esta ley, conjuntamente con los documentos que se aprueban en el CFE, y el propio Reglamento del mismo, señalan un nuevo sentido para el diseño e implementación de las políticas educativas y para las relaciones intergubernamentales. Si ponemos el foco en la Ley Nacional, además del capítulo III dedicado a la creación del nuevo CFE, como organismo interjurisdiccional permanente y ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa es necesario considerar los organismos que lo componen. Entre ellos el Comité Ejecutivo ampliado, en el que los representantes provinciales van participando en la presentación y discusión de los proyectos, hasta llegar a la Asamblea Federal que debe aprobarlos. El diseño de esta ingeniería de la participación jurisdiccional parece considerar más explícitamente el rol de las provincias, y en consecuencia alejarse de una práctica de imposición de la Nación. Lo mismo ocurre en el artículo 12 cuando señala que el Estado nacional de manera concertada y concurrente con las provincias son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiamiento del Sistema Nacional. El artículo 79 señala que el Ministerio de Educación de la Nación en acuerdo con el CFE fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa. Por último el art. 113 dedicado al Gobierno y Administración del Sistema señala que ambos componentes (Nación y poderes ejecutivos de las provincias) son responsables del mismo, haciendo explícito que el CFE es el ámbito donde se trata y se concierta la política.

Esta breve descripción de las herramientas institucionales con que hoy se promueve la relación entre la Nación y las provincias, no nos dice todavía cómo se están desarrollando las “prácticas políticas” reales (o micropolítica) en el ámbito del CFE. En el abordaje del “Ciclo de las políticas” propuesto por S. Ball para analizar las mismas, solo hemos señalado, parcialmente, el denominado contexto de influencia, aunque sin analizar el arco de las presiones y luchas de intereses que segura-

mente se expresaron durante el diseño de las Ley y de la estructura y funciones del CFE. Sin embargo, el hecho de haberse aprobado en el poder legislativo le confiere la legitimidad y da cuenta del sentido ganador de esas luchas expresadas en el texto legal. Por otra parte, en relación a la producción de textos, sobre todo los textos oficiales aprobados en el CFE, en general, expresan continuidad en la interpretación de los principios y objetivos de la Ley Nacional. Una observación, desde el ámbito pedagógico, también inspirada en la obra de Ball, es que los mismos tienen un redundante estilo prescriptivo (*writerly*) que puede obstaculizar la interpretación activa de los que participan en las instituciones educativas.

Finalmente, es necesario señalar que en el abordaje del ciclo de las políticas será necesario investigar el denominado contexto de las prácticas en las relaciones intergubernamentales entre la Nación y las provincias en el seno del CFE, los efectos de tales prácticas (contexto de los resultados) y el de las estrategias políticas que habrá que poner a prueba para corregir efectos no esperados o prácticas poco efectivas para mejorar las relaciones intergubernamentales en un país federal. Estos contextos necesitan un seguimiento investigativo que construya los datos con los que se pueda dar cuenta del estilo de esas relaciones; en otras palabras, que puedan ilustrar cómo se distribuye la autoridad y las tareas entre la Nación y las provincias en un contexto formal de rejerarquización del CFE, sobre todo desde que las resoluciones de la Asamblea Federal son obligatorias, si así lo decide la misma. Uno de los temas a estudiar es el relativo a la adecuación de las leyes de educación provinciales a la Ley Nacional, como una de las tareas que daría cuenta, por un lado, de algunos de los resultados del trabajo en el CFE, y por otro, de los intereses y presiones que los grupos locales ejercen para eludir o ratificar los mandatos del CFE y de la propia Ley Nacional.

En el caso de la provincia de Córdoba, el proyecto de la nueva Ley de Educación 9870, fue debatido en el seno del Consejo Provincial de Políticas Educativas, creado como Consejo Asesor del Ministerio e integrado por representantes de las universidades, el poder legislativo, el

poder judicial, los sindicatos, la Iglesia Católica y otras iglesias, las cámaras que agrupan a los representantes de escuelas privadas, de los Colegios profesionales, del Ministerio de Ciencia y Tecnología y del consejo profesional de Educación y Trabajo.

El Consejo fue el ámbito en el que se discutió ampliamente el sentido de las modificaciones a la Ley 8113/91 y en donde se pudo comprobar la lucha por los significados de esos cambios desde los intereses que representaban cada una de las partes intervinientes. El análisis de este proceso está aún pendiente. Sería una contribución para analizar el contexto de influencia en el diseño de una política y las posibilidades y restricciones del Gobierno Nacional, del CFE y del mismo Congreso Nacional, ante la capacidad de los poderes locales.

En síntesis se podría afirmar que, en un marco de construcción de hegemonía pedagógica por los cambios que se impulsan en las leyes y los documentos que se aprueban en el CFE, que resulta jerarquizado en sus tareas y funciones “es importante advertir sobre los falsos consensos en los que no se pasa de la afirmación generalizada a la asunción de compromisos” (Bordón 2010: 113.114).

En ese sentido falta construir datos más precisos sobre la materialización de los compromisos en cada una de las provincias y sobre la aceptación/ interpretación/ reformulación de los contenidos de la política entre los actores de los equipos técnicos, los docentes, alumnos y padres sobre todo en lo que atañe a los principios de igualdad de condiciones y de oportunidades para que se vaya construyendo más inclusión educativa y consecuentemente más justicia escolar. Están dadas algunas condiciones para relaciones intergubernamentales más fructíferas. Sin embargo, algunos analistas previenen sobre la urgente necesidad de redefinir el sistema federal de impuestos, como una dimensión central para el federalismo argentino: “...las medidas fiscales de los últimos años han llevado al mismo a una desproporción entre las crecientes responsabilidades operativas de las provincias y sus mermados recursos

coparticipables. Incluso con grandes e inequitativas diferencias entre algunas de ellas” (Bordón 2010: pág. 125).

Un nuevo escenario para el cambio en las escuelas secundarias

Lo expresado anteriormente señala modificaciones legales interesantes, aunque incompletas, para construir una política educativa de estado que comprometa más eficazmente hacia los cambios que hoy se proponen para la escuela secundaria. La Ley y los Documentos elaborados por los Ministerios de Educación nacional y provincial, por el CFE y los Programas de apoyo a las escuelas que desde la Nación y la Provincia se mantienen o se reestructuran respecto de los de la década anterior, coinciden en considerar, como ya se señaló, que el eje que atraviesa la política nacional es el de la **inclusión e igualdad educativa**. **Hay un viraje discursivo interesante al desplazar el foco de atención del buen rendimiento que las escuelas deberían tener en el cumplimiento de los programas focalizados para compensar desigualdades (principio de equidad, en los ‘90), hacia la necesidad de que el trabajo de todas las escuelas se centre en los sujetos, el seguimiento de sus trayectorias escolares y los medios o recursos con los que las escuelas puedan dar cuenta de esta prioridad (pedagogías diferenciadas, nuevas formas de incluir a los que están fuera del sistema, nuevos formatos institucionales, etc.)**. Se critica la idea de descentralizar la mayor responsabilidad por los resultados en la propia escuela y se subraya la responsabilidad del Estado. Tanto la Ley Nacional, como los documentos aprobados en el CFE, revelan una altísima expectativa sobre el papel de la educación en el cambio social. Lo que interesa observar es la prioridad que la educación tendría para el Estado como variable clave en la estrategia de desarrollo nacional, inclusión social e igualdad en el escenario de la globalización y la sociedad del conocimiento. Lo anterior expresa una **propuesta contracultural** respecto de las orientaciones que la globalización y el mercado presionan en el ámbito internacional. Sin duda, la Ley diseña un **proyecto a**

largo plazo en un escenario de alta incertidumbre. Contiene un **componente utópico** en relación con las posibilidades, a nuestro entender limitadas, que la educación puede ofrecer al cambio social. Se destaca la definición de la educación como derecho personal y social y no sólo como bien social o como servicio, y la igualdad (y no sólo la equidad), como políticas de Estado. De allí que la expresión ***justicia escolar***, sea tal vez el concepto que define la necesidad del cambio cultural que se procura. En educación, los derechos y la justicia son entendidos como la distribución de las condiciones (y no sólo de las oportunidades) que hagan posible el acceso, la permanencia y el egreso, en este caso de la escuela secundaria, con una oferta de calidad para todos/as.

Ante el panorama de fragmentación social y educativa, la Ley (y los documentos del CFE) asume la necesidad de más homogeneidad estructural y curricular del Sistema Educativo. Se propicia la intervención del Estado Nacional como responsable de acciones educativas (programas y proyectos), con acuerdo de las Provincias en el CFE; las decisiones acordadas por la asamblea de este organismo, como ya se señaló, serán obligatorias si así se dispone. Se entiende lo anterior como una estrategia para contrarrestar los efectos más regresivos de las políticas anteriores y también los estilos políticos centralistas y autoritarios de algunos ejecutivos provinciales poco proclives a abandonar prácticas que obstaculizan el avance respecto de orientaciones consensuadas mayoritariamente. Al mismo tiempo, sin abandonar esta orientación de homogeneidad estructural y curricular, se propugna el respeto a la diversidad cultural con lo cual **la oferta educativa tiene que proveer al mismo tiempo una base cultural homogénea que procure igualdad y un tratamiento diversificado que procure equidad.**

Queda plasmada la responsabilidad del Estado, pero al mismo tiempo la responsabilidad que le cabe a la escuela, fundamentalmente en el proceso de integración y retención, como principios políticos, éticos y pedagógicos que deberían regir la vida institucional (Carranza, 2008). Este cambio de perspectiva demanda una gestión política de las provincias y de las instituciones escolares convencida de las ventajas de la igualdad

educativa sobre la meritocracia³ escolar y de la necesidad de acordar colectivamente lo que se entenderá como lo “común” para esa igualdad y lo que se entenderá como lo diverso y particular para evaluar los desempeños de cada sujeto en cada institución.

Contando con un marco legal que alienta nuevas formas de organización y gestión pedagógica en las escuelas, cabe entonces preguntarse cuáles son los límites y posibilidades que afectarían su implementación.

Algunas reflexiones sobre las posibilidades de implementación de las políticas estatales de inclusión.

Es innegable que los documentos políticos de esta gestión de gobierno dan cuenta de un acertado diagnóstico sobre la situación del campo de la educación en la fase histórica del capitalismo globalizado, agravada en América Latina y en nuestro país, por la pobreza y la marginalidad que multiplica las demandas por los derechos de los grupos más vulnerables.

El fenómeno de la “desinstitucionalización” (Dubet, 2006; Tedesco, 2008), entendida como pérdida de la posibilidad de vivir con alguna referencia común (valores, rituales, ideas) que nos permita identidad comunitaria y por lo tanto gobernabilidad, es uno de los núcleos duros de sobrellevar en una escuela donde adultos y generaciones jóvenes (no sólo los jóvenes en situación de vulnerabilidad social, sino la mayoría de ellos) tienen dificultades para establecer contactos significativos por la distancia cultural que los separa.. (Carranza 2009). Comprendiendo la

³ Este término alude a la competencia que en la escuela “fija la norma obligatoria desde el inicio en la excelencia reservada de hecho a algunos pocos” (Dubet, 2006, pág. 70) Por escuela justa entendemos con Dubet (2006, pág. 78) la que “también debe ofrecer bienes educativos que no se relacionen con el rendimiento selectivo, la utilidad, sino con el reconocimiento y la dignidad debidos a cada individuo confiado a la escuela”

urgencia de encontrar instrumentos que ayuden a diseñar nuevos contenidos y formas de relación que disminuyan la insatisfacción, la violencia y el sin sentido sobre la educación y la escuela de amplios sectores de adolescentes y jóvenes, las políticas pretenden una modificación importante en los contenidos y en las formas de escolarización en las escuelas secundarias.

Queda pendiente una cuestión de difícil implementación: ¿Cómo llegar a la “intimidad” de cada institución para “tramar” las prácticas consolidadas con las pedagogías más renovadas y necesarias para cambiar el “formato” institucional en cada realidad escolar?

Conclusiones

De los numerosos estudios sobre la implementación de las macropolíticas en Argentina y otros países, se confirma las dificultades que reviste transformar esos mandatos en acciones institucionales. Frente a estas dificultades, existe la tentación de prescindir del papel del Estado en las regulaciones de los cambios educativos y sostener la autonomía pedagógica de las escuelas, posicionando al Estado solo como proveedor de recursos. En ese sentido sostenemos que “el orden del discurso (estatal) es un requisito indispensable para comprender la construcción de las políticas una vez que éstas se inscriben en una totalidad significativa, en una configuración discursiva cuyo propósito es regular y organizar las percepciones y las experiencias, creando o confirmando, una determinada visión de la realidad educativa. Definen el sentido que, en un espacio y tiempo determinado, adquiere la educación, los componentes que son legítimos y valorizados y los que no lo son, o dejan de serlo. (Almandoz y Vitar, 2008)

Sin embargo, la legitimidad de ese discurso implica un largo proceso de institucionalización. Se trata de un proceso cultural que se desarrolla desde los compromisos y la asunción de responsabilidades de los acto-

res jurisdiccionales en el CFE, hasta los sentidos compartidos y las prácticas institucionales en las escuelas.

Entendemos con Almandoz que la planificación en espacios sociales no supone una relación de sujeto – objeto, sino una relación de sujeto – sujeto. Instalar una reforma implica algo más que hacer que los sujetos hagan lo correcto. La política se desarrolla en diferentes escenarios, lo que permite pensar a las prácticas educativas como algo que ocurre en un campo de relaciones cambiantes, esa relación, implica la adopción de diferentes posiciones por parte de los actores intervinientes Almandoz (2000).

Estos análisis permiten **corroborar** las dificultades que hoy tiene el mandato de la política educativa, para inscribirse con más potencia en los sentidos que expresan algunos actores jurisdiccionales e institucionales. Sin embargo, la escuela secundaria sigue representando no solo la oportunidad de la transmisión del conocimiento que hoy debería formar al ciudadano contemporáneo (con saberes y capacidades más complejas para habitar el mundo actual), sino la oportunidad de los jóvenes de procesar los cambios culturales que se están viviendo en la vida cotidiana **a través de un proceso de subjetivación diferente al que ofrecen otras instituciones de la sociedad y los medios de información y comunicación social.**

Semejante mandato necesita contar con el compromiso de las provincias, para que consensúen con las orientaciones más democráticas de la política educativa y por otro lado, con el compromiso de profesores, directores y supervisores dispuestos a diseñar alternativas de enseñanza francamente diferentes de las conocidas. Si bien esto está posibilitado por el discurso y algunas acciones de las políticas públicas nacionales y provincial (Programas de inclusión escolar, experiencias de trabajo con módulos, trabajo tutorial, propuestas didácticas, etc.) hay que remarcar lo que vienen sosteniendo los que investigan en implementación de políticas y que refieren a **tres cuestiones básicas: la necesaria articulación de los cambios pe-**

dagógicos con cambios en lo organizacional, laboral y administrativo, el respeto por los tiempos que se demandan para ser asumidos por los actores institucionales y el sostenimiento de estos cambios en el trabajo docente y la gestión institucional. La complejidad de estas cuestiones pone en jaque las intencionalidades de la política y desafía a los tiempos de corta duración de los mandatos gubernamentales para construir políticas educativas de Estado que sostengan, en el tiempo y en el espacio, las innovaciones que necesita la escuela secundaria.

Bibliografía

Abrate, J.P (2010). "El Contractualismo en la Teoría Política y en la Teoría Pedagógica. Un análisis crítico" Ponencia presentada en el III Encuentro Internacional Giros Teóricos. Instituto Gino Germani UBA, Bs.As

As. 2010.

Almandoz, M. R. y VITAR, A. (2008): "Caminos de innovación: las políticas y las escuelas" En *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*, Santillana, Buenos Aires

Aguerrondo, I. Carranza, A. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica. Publicación de la Red AGE. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. Universidad Autónoma de Barcelona. AECID. Universidad ORT. Uruguay.

Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Revista Páginas N°s 2 y 3. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. UN de Córdoba. Traducción: Dra Estela Miranda. Narvaja Editor.

Bordón, J.O. (2010) Historia y política de la descentralización y el gobierno educativo en la Argentina. En: Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno. IIPE – UNESCO. Bs As.

- Carranza, A** (2008) “Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la institución escolar”. En Revista “Cuadernos de Educación” del Centro de Investigación de la FFyH. UNC. Año VI. N°6. ISSN 1515-3959 Córdoba.
- Dubet, F.** (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Ed. Gedisa. Barcelona.
- Feldfeber, M.**(2009) Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos. En: Feldfeber,M (comp.) Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones. Ed. Aique. Buenos Aires.
- Ezpeleta, J.** (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los Contextos en su implementación. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol.IX. Número 21. COMIE. México.DF. Pp. 403 – 424..
- Filmus, D.** (2008). El contexto de la política educativa. En: Tenti Fanfani (comp.) Nuevos temas en la agenda de política educativa. Ed. Siglo XXI. UNESCO. IIPE. Buenos Aires
- Jefferson Mainardes** (2005) Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Revista Cedes. Unicamp. Brasil
- Mouffe, Ch** (1998) La política democrática hoy en día. En BUENFIL, R. (Coord) Debates políticos contemporáneos. Ed. Plaza y Valdés México
- Novik de Senén González** (2008). Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micropolítica. En: Perazza, R. (comp.) Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado. Ed. Aique. Buenos Aires.
- Popkewitz, T.** (Comp.) (1994) Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Ediciones Pomares Corredor. Barcelona.

- Tedesco, J.C.** (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. UNESCO - IPE – SIGLO VEINTIUNO. Buenos Aires.
- Terigi, F.** (2005). Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación. En: Frigerio, G. y Diker, G (comp.) *Educación: ese acto político*. Del estante Editorial. Buenos Aires.
- Tiramonti, G.** (2008) Mutaciones en la articulación Estado – sociedad. Algunas consideraciones para la construcción de una nueva agenda educativa. En: Perazza, R. (comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Ed. Aique. Buenos Aires
- Tiramonti, G** (2004). *La trama de la desigualdad educativa—*Edi. Manantial. Bs-As-
- Torres, C.A.** (2008) Teoría crítica y sociología política de la educación: argumentos. En: Mora Cinci, C y Ruiz G (comp) *Sociología política de la educación. En perspectiva internacional y comparada. Las contribuciones de Carlos Alberto Torres*. Ed. Miño y Dávila.

Documentos

- Consejo Federal de Cultura y Educación. *“Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria.” Resolución CFE N° 84/09*
- Consejo Federal de Cultura y Educación. *Organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria*. Resolución CFE N° 93/09.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa. *“Discusión sobre la Educación Secundaria”*. Informe N° 2. Año 2009
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa. *“La Educación Secundaria en Córdoba”*. Documento Base. Diciembre 2009
- Ministerio de Educación de la Nación. Programa Integral para la Igualdad Educativa. (PIIE)

Ministerio de Educación de la Nación. Programa para el Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE) Este programa se prolonga en el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (Promedu) Documento Base.

Ministerio de Educación de la Nación – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Programa Escuela para jóvenes (PEPJ) Documento Base.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba: Programa para la Inclusión, Terminalidad y Formación Laboral de jóvenes de 14 a 17 años. Año 2010.

IV. Representaciones e imaginarios

Voluntad y destino en el aprendizaje moral de la Independencia Argentina¹

Alexander Ruiz Silva²

La mitología no es una vanidad de los diccionarios; es un eterno hábito de las almas (Jorge Luis Borges. *Atlas*, 2008 [1995], p. 67).

Introducción.

Cada persona constituye una subjetividad única e irrepetible, posee un universo simbólico singular, aunque los significados que lo configuran sean en esencia compartibles. De hecho, tales significados han sido inicialmente adquiridos y construidos en la interacción social, aprendidos y modificados a partir de la experiencia, en la comunicación, en el encuentro con otras subjetividades que se construyen de forma similar (Ruiz Silva, 2008). De este modo, los aprendizajes sobre el pasado del mundo social son fundamentales en la idea que cada quien tiene sobre sí mismo, tanto en términos cognitivos como en términos identitarios. Aunque estos aprendizajes no son inmutables, sí son relativamente estables a efectos de reducir la incertidumbre y fijar las bases de los siguientes aprendizajes.

¹ El presente documento se basa en desarrollos conceptuales y empíricos de mi tesis doctoral: *La nación en los márgenes. Estudio de los elementos de carácter representacional, moral y político en relatos de nación de jóvenes de últimos grados de secundaria, de una escuela pública, en el conurbano bonaerense* (Ruiz, 2009) y retoma algunos elementos presentes en mi libro: *Nación, Moral y Narración* (Ruiz, 2011).

² Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

La conciencia de pertenecer a una sociedad nacional es igualmente el resultado de una construcción social y, en particular, histórica. Es de suponer que las sociedades humanas pudieron tomar un rumbo distinto al de la formación de los estados nacionales que hoy se conocen, de mismo modo que nada puede asegurar que en el futuro las cosas se mantendrán como hasta ahora. De hecho, la mayoría de los expertos en el tema coinciden en que la nación es una formación mucho más reciente que lo que la mayoría de personas tiende a creer. Se trataría, en todo caso, de un ordenamiento social que cuenta con, más o menos, dos siglos de antigüedad.

En un ensayo clásico sobre el tema, Ernest Renan escribió en 1883: “las naciones son cosas bastante recientes en la historia. La Antigüedad no las conoció; Egipto, China, la antigua Caldea no fueron en modo alguno naciones. [...] La antigüedad clásica conoció repúblicas y realezas municipales, confederaciones de pequeñas repúblicas, e imperios; pero nunca conoció la nación tal y como la entendemos ([1883] 2001, p. 23). Benedict Anderson señala, por su parte, en un texto contemporáneo igualmente paradigmático, que la formación concreta de las naciones tal y como hoy las conocemos surgió a partir de la independencia y formación de estados nacionales de la América española y de la anglosajona entre 1776 y 1838, en tanto entidades políticas definidas conscientemente a sí mismas como naciones y como repúblicas. Para Anderson el estudio de la conformación de estas naciones resulta primordial, “no sólo porque fueron históricamente los primeros de tales estados que surgieron en el escenario mundial, de modo que inevitablemente proveyeron los primeros modelos reales de lo que debían “parecer”, sino porque su número y su nacimiento simultáneo ofrecen un campo fértil para la investigación comparativa” (1983, p. 76 de la trad. cast.).

Debemos suponer que los conocimientos y convicciones que las personas tienen sobre el origen, constitución y desarrollo de la nación propia son adquiridos, en buena medida, mediante un proceso explícito de aprendizaje de la historia en la escuela, lo que a su vez se basa en la creencia de que entre más lejos en el tiempo se ubiquen las raíces o se

fije el origen histórico de la nación, mayor justificación moral y legitimidad política adquieren las apelaciones a su independencia y a la conquista de la soberanía nacional. La forma más radical mediante la cual se expresa esta creencia es la suposición de existencia de una nación previa a su propia constitución formal. Pero, ¿cómo se producen creencias como ésta, aparentemente, tan extendidas en distintos ámbitos educativos y sociales?

En el trasfondo de los imaginarios sociales de nación que detentan las personas se encuentra la idea de un orden moral mediante el cual los sujetos construyen una visión tanto de sí mismos como de la historia de la sociedad en la que viven (Taylor, 2004). En este escrito se interrogan las formas que asume esta idea en el contexto escolar. De este modo, hemos decidido centrarnos en la exploración del significado de fragmentos de relatos sobre el origen histórico de la nación argentina asociados a la Independencia de España, que producen y reproducen jóvenes de últimos grados de secundaria de una escuela ubicada en un sector marginal del conurbano bonaerense. Nuestro interés principal aquí es establecer la estructura y la trama moral que otorgan sentido y articulan los relatos de los estudiantes sobre el origen histórico de la nación propia.

1. En busca del absoluto perdido.

Las narraciones de los estudiantes sobre el origen de su nación sugieren que la Independencia argentina se produjo como consecuencia del sentir y querer de los representantes del pueblo, de la sociedad de la época. Así, distanciarse y diferenciarse de un poder central subyugante, conquistar la capacidad de autodeterminación sólo son posibles como el resultado de un acuerdo de voluntades rebeldes y progresistas y de una especie de fuerza espiritual destinada a la grandeza.

Federico:

Los habitantes del Virreinato del Río de la Plata se sentían esclavizados por los mandatos del Virrey Cisneros. Ellos deseaban

Reseñas

depender de sí mismos, tener una libre comercialización, dictar una Constitución Nacional.

Paola:

El motivo que llevó a la independencia fue porque el Virreinato del Río de la Plata quería formar una nación [...] ya que estaba sometida bajo el poder del Rey Fernando VII, representado por el Virrey Cisneros.

Leonardo

Digamos que Argentina tenía que independizarse. Si vamos a la realidad, es un país grande Argentina. No es chiquito como otros, no estamos hablando de países chiquitos. Digamos que es un país grande, con gente capacitada, tenía condiciones para ser un país, eso no se podía evitar.

El protagonismo de la Independencia recae en la voluntad de los habitantes del Virreinato, en la Argentina que parecía encontrarse allí en potencia, profunda, subyacente. Sin embargo, la narración sobre el origen de la nación contempla otro elemento fundante de gran relevancia: se trata del destino, el mismo que aparece con inusitada fuerza cuando los estudiantes son conminados a ofrecer razones y justificaciones sobre la necesidad de que surgiera una nación nueva. Es aquí, entonces, donde emerge un cariz teleológico y prototípico en sus imaginarios de nación:

Christian:

Es como que estaban ya tomadas las decisiones. No me acuerdo bien qué había pasado con el Virrey, pero igual podría haber sido en cualquier momento. Las Provincias Unidas del Río de la Plata ya necesitaban depender de ellas solas.

Carlos:

La independencia era inevitable ¿cómo evitarlo?, ¿quién?, si la Argentina se venía con todo.

Alejandro:

Nosotros teníamos que ser un país sin España. En mi opinión es bueno ser independiente en todo tipo.

Jessica:

Son cosas que tienen que pasar y creo que la Independencia es una de las cosas más liberales que puede haber y una de las mejores cosas que le pueden pasar a los países.

La voluntad y el destino juegan un papel determinante en los relatos de origen de la nación en momentos en los que se plantea una situación inicialmente conflictiva en la que una parte de la sociedad, de la nación en gestación, se encuentra en disputa con el poder que la tiene bajo su dominio económico y político. Las alusiones al Virreinato del Río de la Plata, a las Provincias Unidas del Río de la Plata o a la Argentina esbozan una condición puramente nominal: una región del mundo, llámese de la forma que se llame en ese momento o en cualquier otro, *desea, quiere* independizarse; pero, en todo caso, se trata de la Argentina, desde antes de serlo propiamente hasta que alcanza un cierto nivel de organización estatal, redacta una Constitución Política (1853-1860) y adquiere su actual nombre.

Lo que constituye este imaginario es una especie de esencialismo nacional que se basa en la creencia de que la nación subyace y antecede a su propia conformación histórica, así como en la confianza cierta en la voluntad independentista de algunos personajes cada vez más ajenos a los intereses del poder colonial.

Johana (J)

Había mucho de los españoles acá. Y cuando nos separamos como que los argentinos empezamos a manejarse solos, a ser independientes, digamos. [...] España era como que representante de Argentina, ¿no?

Entrevistador (E): ¿Representaba a Argentina, España?

J: Claro.

E: Pero, la Argentina no existía aún ¿o sí?

J: Existía, pero como que estaba limitada por España. España controlaba a Argentina. Pero existía.

Algunos estudios ya habían detectado trazas de esencialismo en la comprensión histórica de la nación. Al respecto, la investigación de María Fernanda González (2005) sobre imágenes y relatos en la construcción de la identidad nacional en estudiantes argentinos, chilenos y españoles encontró una tendencia a concebir el territorio nacional y la nación misma como una entidad eterna que, si bien ha sufrido algunos cambios en el tiempo, parece haber estado *abí* desde siempre. El estudio de Miriam Kriger sobre las representaciones de los jóvenes argentinos sobre el pasado, presente y futuro de su nación, por su parte, halló elementos que le permitieron establecer una distinción entre una lectura histórica de la nación *desde fuera*, de corte cosmopolita e ilustrada, y una esencialista, *desde dentro*, de tipo romántico nacionalista, percibida por los estudiantes como una *verdad profunda* ligada al destino. Al respecto, la investigadora añade:

Queremos destacar que en casi todos los casos en los cuales se expresa un alto grado de identificación positiva con la nacionalidad [...] La satisfacción se construye a partir de que la Argentina “es”, que se contrapone a lo que los argentinos “hacen”; es decir: *a pesar* del devenir histórico y político, evidentemente fallido, los entrevistados parecen reivindicar un núcleo esencial de la argentinidad que permanecería ileso, incorruptible (2010, págs. 237-238, el énfasis es del original)³.

Esta visión esencialista parece prevalecer a pesar de que la reforma educativa en la Argentina iniciada en 1993 propició, según Luis Alberto Romero, un examen crítico del sentido común nacional:

Hubo un grupo sólido, proveniente de las universidades y del mundo académico, que trabajó en la elaboración de nuevos textos escolares, diseñó planes y currículos, capacitación y actualización o escritura de libros especializados. Su acción ha tenido un efecto perceptible: en los manuales y en otros discursos escolares

³ Un análisis detallado de este tema puede verse, igualmente, en Kriger (2010)

se observa, aunque sea de manera parcial, la desnaturalización de la idea de nación, el cuestionamiento de su esencialidad y trascendencia, y su inclusión en el terreno profano de los procesos históricos (Romero y cols., 2004, págs. 217-218).

Todo lo anterior hace pensar que la posibilidad de des-esencializar la nación en la escuela y en la sociedad y, de este modo, la irracionalidad y el dogmatismo localista a los que en ocasiones suele apelarse, requiere de esfuerzos constantes y sostenidos del sistema educativo, del mundo académico y de los medios de comunicación, a mediano y largo plazo; pero, igualmente, de alternativas de identificación socio-cultural flexibles, incluyentes y aperturistas.

En los relatos de estos jóvenes escasean elementos de naturaleza social. Así, el conflicto representado se reduce al choque de dos voluntades opuestas y antagónicas: la dominante y la dominada. Este esquema disyuntivo contribuye a ubicar a unos y otros en su respectivo bando: el rey Fernando VII, el virrey Cisneros, los españoles, de un lado, y los habitantes del virreinato, quienes lideraron la Revolución de Mayo y declararon la Independencia, y los héroes del relato civilista, del otro. Si bien aquí no se apela mayormente a justificaciones relacionadas con la intención de dar término a formas injustas e ilegítimas de dominación, sí se esboza una especie de *a priori* moral, esto es, la Independencia es buena en sí misma y por serlo no requiere justificación. En palabras de Alejandro: “En mi opinión es bueno ser independiente en todo tipo”. Tal consideración no puede pasar desapercibida, se formula a manera de colofón, expresa una especie de aprendizaje inobjetable o al menos pretendidamente inobjetable. Esta declaración enuncia relaciones analógicas entre la búsqueda de la autonomía en lo individual y la consecución de la Independencia en lo colectivo, en lo social; pero es, además, el elemento moral el que otorga sentido a los relatos de los estudiantes sobre el origen de su nación y articula el proceso de subjetivación del aprendizaje de la historia en la escuela. En narraciones más extensas y elaboradas nos encontramos con matices adicionales en los que vale la pena detenerse un poco.

Gabriela:

Argentina, que hasta ese entonces era El Virreinato del Río de la Plata, quería liberarse de España. España se había debilitado por la invasión de Napoleón, perdía fuerzas [...] Cisneros, el Virrey, que se encontraba en Argentina, fue encarcelado. Las consecuencias que sufrió el país es que después de liberarse de España no tenían quién tomara el poder y no sabían qué sistema adoptar para gobernar [...]. El tema de la independencia es un buen tema para empezar a hablar de cómo surgió la Argentina. Sin este aprendizaje no sabríamos quiénes somos y de dónde venimos y no sólo que recordemos a los más grandes, sino también a los soldados, las mujeres que ayudaron.

Griselda:

El 25 de mayo de 1810 en el Virreinato del Río de la Plata se produjo una revolución en la que participaron todos los habitantes del Virreinato del Río de la Plata, debido a que se querían independizar de los dominios españoles, y cansados decidieron reunirse los representantes del pueblo en un Cabildo y debatir sobre qué podían hacer y a la vez aprovechar que España estaba invadida por Napoleón Bonaparte [...]. Una de las consecuencias que se produjo después de la independencia es que Virreinato del Río de la Plata no contaba con un gobierno que lidere y no encontraban un gobernante fijo. Otros cambios que se produjeron fueron que todas las mercaderías salgan del puerto de Buenos Aires y comercializar libremente sin la oposición de los españoles. Para mí sí que nos ayudó debido a que después de la independencia pudimos tener una Constitución, derechos e igualdad ante todo.

El tema del conflicto aparece de manera notoria en estas narraciones, no sólo del lado de los *otros*, los españoles que dominan sus colonias de manera inestable –en la medida en que han sido debilitados por un poder externo invasor (Napoleón)–, sino, también y principalmente, dentro de ese *nosotros* que se va creando en la misma diferenciación. En estos fragmentos de relatos se enfatiza que había que asumir las consecuencias de hacerse cargo de sí mismos, fueran éstas cuales fueran, a la

manera de *externalidades negativas*, como un precio ineludible que siempre hay que pagar por lo que se quiere y que comprende no sólo el esfuerzo de personajes importantes de la época, sino también el sacrificio de la sociedad en su conjunto (“mujeres, soldados”).

Más allá de las precisiones e imprecisiones –desde el punto de vista historiográfico– de las narraciones de los estudiantes, es interesante fijarse en la idea de causalidad histórica que comportan: un rey debilitado, invadido, sometido no puede hacerse cargo de sus dominios; un virrey inerme y repudiado, mucho menos. Por tanto, es el momento más propicio para la emergencia de la voluntad de libertad e independencia de una nación traslapada e invisible bajo el manto del dominio externo. La nación es, entonces, al tiempo, el resultado de una voluntad de emancipación y el producto de una especie de designio del destino.

Estas narraciones de origen configuran así un proceso lógico con antecedentes y consecuentes claramente identificables, lo cual resulta clave aunque insuficiente en la comprensión de la causalidad histórica (Vosss, Ciarrochi y Carretero, 2004; Donovan y Bransford, 2005). Algunos estudios empíricos sobre la comprensión y explicación de hechos históricos paradigmáticos como el descubrimiento de América, entre otros, han permitido establecer que personas no expertas en historia tienden a explicar los acontecimientos de la historia atribuyendo un papel relevante a factores intencionales –de los personajes implicados– que configuran explicaciones personalistas y teleológicas (Carretero, Jacott y López-Manjón, 1994, pág. 80). Al respecto, en el estudio de González, antes citado, se afirma:

Resulta llamativo que los sujetos que realizan las narraciones [de carácter histórico] más simples son aquellos que están siendo escolarizados; algunos de ellos, efectivamente, se encuentran en los últimos tramos de la educación secundaria obligatoria. Al hilo de estos resultados encontramos los derivados del análisis de la causalidad histórica. Nuevamente los sujetos más pequeños tienden a explicar la ocurrencia del Descubrimiento [de América] en términos más inmediatos, personalistas y motivados, mientras que

Reseñas

los mayores –a partir de los 16 años– pueden vislumbrar la relación entre intenciones de personajes y su contexto histórico (2005, págs. 312 y ss.).

Al menos este último no es el caso de estos estudiantes, quienes parecen perseverar en una explicación personalista o, más preciso sería decir, voluntarista, que da cuenta del origen de una nación grande y soberana. Esta, denominémosla, *conclusión deseada* muestra el sesgo teleológico de la enseñanza de la historia escolar. De este modo, la idea de que luego del proceso independentista se ha obtenido una “igualdad ante todo” parece dar cuenta no sólo de un ideal social, sino de un formalismo memorizado y reproducido con mucha eficacia.

La preponderante función de la reproducción cultural que históricamente ha cumplido la institución escolar privilegia, igualmente, formas problemáticas de relación con el conocimiento. Una de estas formas es, justamente, la de la conclusión deseada. Esto es, todo conocimiento *debe* dar una lección de vida, debe aportar algo concreto a cada persona, razón por la cual debemos valorar afirmativamente lo aprendido⁴. En el campo de la enseñanza de las ciencias sociales ello supone la preeminencia de una razón pragmática del tipo: aprender historia es útil para comprender y vivir el presente (luego se volverá sobre este punto), lo que se refleja no sólo en el cierre de las anteriores narraciones, sino en el de la mayor parte de las producciones escritas de los chicos en la escuela.

No obstante, es posible articular consideraciones de diversa índole, esto es, la comprensión de la Independencia a partir de la interiorización de la conclusión deseada: *La nación libre, grande y soberana*, junto a la con-

⁴ Por supuesto, el énfasis pragmático citado no comprende todos los conocimientos adquiridos en la escuela, muchos de los cuales, independiente del campo o área del saber en el que los estudiantes entran en contacto, suelen resultarnos inútiles, inocuos e inicuos según la condición emocional en el momento de su acceso y según las valoraciones retrospectivas posteriores que cada quien lleva a cabo.

ciencia de que existe un saldo histórico pendiente: *la inocultable exclusión y desigualdad social*. No se trata de asuntos necesariamente contradictorios, pues mientras en el primer caso se apela a la generalización de derechos propios de un orden nacional autónomo, en el segundo se invocan las deudas sociales que ha dejado su imperfecta conformación.

Hemos mostrado que buena parte de la justificación moral de la Independencia, en tanto hecho histórico, se basa en elementos de índole analógico y que tales elementos se articulan en una especie de absoluto moral: algo que es bueno en sí mismo, y lo es en la medida que se aprende como un hecho necesario e inobjetable, como el triunfo de la voluntad y como el cumplimiento de un designio del destino, en suma, como la expresión de lo inmanente: *la nación que ya lo era antes de su propio origen y que debía efectivamente independizarse para poder serlo plenamente*.

Pero veamos cómo se configuran los relatos de los chicos cuando se intenta, primero, promover un balance histórico de la Independencia en términos valorativos: “¿Valió la pena?”; y segundo, desajustar mediante un recurso dialéctico: “¿Y si las cosas se hubieran sucedido de otra manera?”, la que podríamos considerar es la principal finalidad ideológica de la enseñanza de la historia en la escuela, al menos en lo atinente al origen de la nación, esto es, la inculcación de una forma de representación del pasado que reduce todo a una llana relación de dominancia, en la cual, de un lado, están los sometidos, justos e insurrectos, y del otro, un poder opresor e ilegítimo.

Balance valorativo:

Entrevistador (E): ¿Valió la pena haberse independizado de España, visto hoy, en perspectiva?

Melisa (M): Sí. Valió la pena.

E: ¿Por qué?

M: Y, sí, porque...para evolucionar, para mejorar, peor seguir dependiendo. Y, porque llegamos a lo que somos, mal que bien aquí estamos.

E: ¿En qué sentido?

Reseñas

M: Y, en que no tenemos que estar huyendo ni nada, es como que más o menos vivimos bien.

Carlos: Sí, a mí me parece que sí, la verdad que sí. Yo pienso que ahora no estaría hablando con usted si no estaba la Independencia.

Diego: Y yo creo que hoy en día, por lo menos en el ámbito donde yo vivo, en este lugar o en lugares donde yo me manejo eso no importa [...] En aquel momento valió la pena, yo creo que sí, en aquel momento, ahora no sé.

Más allá de cualquier externalidad negativa considerada -de los errores cometidos, de los sacrificios y las injusticias producidas y padecidas- la nación existente parece justificar en sí misma todo lo ocurrido en el pasado. Lo indefectible impone su patencia: *el tiempo no tiene vuelta atrás; lo pasado, pasado*. Por tanto, *nos queda lo que somos*, en palabras de Melisa: “Y, porque llegamos a lo que somos, mal que bien, aquí estamos”; y de Carlos: “Yo pienso que ahora no estaría hablando con usted si no estaba la independencia”. Sin embargo, contrario a lo que pudiera parecer, no se produce una suspensión del juicio moral sobre los acontecimientos de la historia, sino más bien una subordinación de dicho criterio. El criterio deontológico: *la nación que deberíamos haber sido o que podríamos ser* se subordina a uno ontológico: *la nación que somos*. De este modo, la nación deviene en absoluto moral. Es buena en sí misma y lo es en tanto realidad existente. Las situaciones justas e injustas alrededor de su origen y conformación no admiten distinción o cuestionamiento. De la conjunción o acumulación de tales situaciones resulta una realidad inapelable: la Argentina real y palpable.

Sin embargo, podemos encontrar notables excepciones a esta regla. Aunque la opinión de Diego otorgue igualmente una valoración positiva al origen mismo de la nación, él no se encuentra seguro de extrapolar esta misma valoración al presente vivido. Sus dudas al respecto se relacionan con sus actuales condiciones de vida. Diego comparte con la mayoría de sus compañeros de escuela una condición socioeconómica precaria; pero, a diferencia de buena parte de ellos, él debe trabajar y

estudiar. Él es el principal sustento económico de su familia y ha manifestado en repetidas ocasiones, a sus profesores y en una parte del diálogo que aquí se reproduce, su inconformidad con un trabajo duro que además de agotador le resta tiempo a los deberes de la escuela y a las diversiones propias de un chico de su edad.

Diego (D):

A mí no me gustaría que me usen para ¿qué sé yo? “dame un voto y yo te doy, qué sé yo, tres mil pesos”. No, yo no. Yo soy libre de expresarme como quiera y no me voy a dejar obligar nunca a hacer algo que no me gusta. Ah, yo quisiera seguir estudiando, llegar a ser profesor, todas esas cosas, porque a mí me gusta estudiar. Pero muchas veces, por la sociedad en que vivo, uno tiene que trabajar.

E: ¿Tú trabajas, verdad?

D: Claro, yo trabajo, entonces a mí todo me resulta difícil “o el trabajo o la escuela”. Yo trato de hacer las dos cosas, pero me perjudica porque muchas veces no tengo tiempo para hacer las cosas que piden acá en la escuela.

E: ¿Qué haces, Diego?

D: Soy carpintero, trabajo en una mueblería, lijo, doy color, vendo.

E: Y eso te demanda mucho tiempo.

D: Claro, me quita mucho tiempo. A la mañana estudio y después a la tarde, desde las dos, tres, más o menos, hasta las ocho de la noche, trabajo. Y cuando no vengo a la escuela, trabajo todo el día. De ocho a una y de tres a ocho. Y muchas veces para el que se esfuerza es más difícil que para el que no se esfuerza. Siempre me pregunto por qué, así también el que tiene más poder contra el obrero. Pero si no hubiese obreros no existirían los políticos, creo yo, porque si un político hace una obra ¿qué sé yo?, una plaza, un edificio, una municipalidad, si no hay obreros, eso no se levanta. Un político no se va a poner a ensuciar las manos para hacer un revoque, para levantar una pared, yo creo que no; y sin embargo, a esa gente es a la que más atacan.

De manera crítica y vivencial Diego se aleja de la pregunta inicial pero ilustra a la vez que con seguridad la Independencia de la nación valió la pena para la gente del pasado; su configuración actual quizás valdrá la pena para los aventajados o privilegiados de hoy. Pero, a juzgar por su propio presente, tal valoración se pone en suspenso, cuando no en directo cuestionamiento. Egan había señalado que: “Constantemente modificamos la importancia que damos a los sucesos de nuestra vida a la luz de nuevos acontecimientos. Estas modificaciones no son el resultado de unos simples cálculos lógicos; más bien son el resultado de unas evaluaciones efectivas que atribuyen unos significados emocionales a esos acontecimientos” (Egan, 2000, pág. 97 de la trad. cast.). Las condiciones existenciales de las personas influyen en la construcción de sus imaginarios de nación, y en algunos casos, incluso, éstos desafían la eficacia simbólica de los sesgos positivos de la enseñanza de la historia en la escuela. Esta tensión se sostiene en distintos momentos del diálogo con los jóvenes y es especialmente notoria cuando aparecen situaciones personales verdaderamente dramáticas.

2. Una moral de buenos y malos.

Volviendo al artificio dialéctico, antes anunciado, mediante el cual se les propuso a los participantes un escenario hipotético radicalmente distinto al aprendido (historia contra-fáctica), los estudiantes expresan una marcada resistencia a seguir el curso de versiones alternativas.

Entrevistador (E): Y si el de aquella época hubiera sido un buen gobierno, si el virrey Cisneros hubiese sido un gobernante justo, ¿habría valido la pena intentar independizarse?

Jessica:

Sería muy de vendida si digo eso [risas]. Digamos, realmente creo que si uno está bien no necesita a veces modificar las cosas, pero seguro luego íbamos a estar mal, peor. Obviamente no estábamos bien, el gobierno no estaba muy bien, así que sí, valió la pena.

Christian (C):

No, yo creo que no. Porque ya seríamos independientes, pero también dependientes porque nosotros queríamos tener un presidente y un gobierno propio, no depender de otros. Cada país tiene su forma de gobernar, o sea, ellos yo creo que para eso tienen su país y que ellos pongan reglas en su país, nosotros tenemos nuestras reglas, eso pienso yo.

E: Bueno, el asunto se resolvió a favor del ejército patriota. Y si se hubiera resuelto en contra, es decir, si los españoles hubieran ganado la guerra y se hubieran mantenido en el poder, ¿haberlo intentado, haber intentado independizarse, hubiera merecido la pena, aunque al final se hubiese perdido?

C: Sí, porque no bajamos los brazos, seguimos adelante, siento yo. Que por más que hayamos perdido, porque siempre en las guerras...en las Malvinas también, en la guerra de las Malvinas también perdimos y perdimos un montón de gente, hubo un montón de fallecidos. Y sin embargo, seguimos adelante, como que no nos quedamos porque perdimos.

E: Sí claro, pero ¿valió la pena haber perdido todas esas vidas en las Malvinas?, ¿qué opinas?

C: Y... no, en parte la gente desaparecida es como que es muy feo. Para mí como que la guerra de las Malvinas no valió la pena, pero la de Independencia sí porque esa la ganamos.

Al “neutralizar” el proceder injusto del gobierno colonial con la pregunta: “¿si el virrey Cisneros hubiese sido un gobernante justo?”, Jessica afirma tajantemente: “pero seguro luego íbamos a estar mal, peor” y Christian concluye, a pesar de las dudas que le generan las pérdidas humanas producidas por las guerras: “Para mí como que la guerra de las Malvinas no valió la pena, pero la de Independencia sí porque esa la ganamos”. Mientras Christian se apoya en la certeza del aprendizaje de la versión basada en ganadores y perdedores absolutos, Jessica apela, no sin ironía, a un sentimiento de lealtad: “Sería muy de vendida si digo eso”. En todo caso, con relación a la Independencia, los estudiantes han interiorizado el esquema basado en una relación de dominancia quebrantada, esto es, un poder opresor e ilegítimo: *ellos, los finalmente derrotados*.

dos, y una fuerza emancipadora y justa: *nosotros, los ganadores definitivos*. La historia aprendida da cuenta de la interiorización de este imaginario social restringido y aquí viene lo paradójico, exclusivamente al pasado de la nación, sin aplicación posible al curso de la sociedad actual.

Los jóvenes pueden destacar la vigencia de otro tipo de dominancia. De hecho, algunos de ellos lo hacen cuando aluden a la influencia económica y política que ejercen potencias extranjeras sobre la Argentina:

E: ¿Es la Argentina una nación independiente, hoy?

Gabriela:

Y no sé, cuando ya estaba formada Argentina, por ejemplo, Rivadavia fue el primer presidente, creo que fue el primer presidente que fue y pidió un préstamo, ¿no?, al exterior y ya. ¿Qué teníamos? Una deuda. Mucho después vinieron los militares y ahora teníamos una gran deuda, después vino Menem y ahora tenemos una deuda, un choclo así de grande. Que los que son vivos, las personas que nos prestaron, que son Estados Unidos, nos prestaron la plata y nos dijeron: “ustedes no me devuelven la plata, pero nosotros sacamos tierra”. Y no son tontos para elegir la tierra, porque eligen la parte de la Patagonia donde tenemos agua, porque sabemos que, qué sé yo, dentro de treinta, cincuenta años, agua ya no vamos a tener más.

Paola:

Sí, en algunos lados sí, pero, ya prácticamente estamos vendidos a Estados Unidos. Y hay algunos lugares donde, por ejemplo, ya vendrían a ser las petroleras, ningunas son nuestras. Hay tierras que también fueron vendidas a Estados Unidos. Lo que se podría diferenciar es que, bueno, tenemos obviamente un poco más de libertades que otros países que están más oprimidos, por ejemplo, Irak, que está totalmente invadido.

Diego:

Y está Estados Unidos y están los países europeos. Porque eso yo creo que está todo armado como para que uno siempre se sienta inferior a ellos. Pero yo creo que en el espacio no hay un arriba y un abajo, no hay un norte ni un sur, ni un este ni un oeste y eso me molesta a mí, por qué los países que están del sur

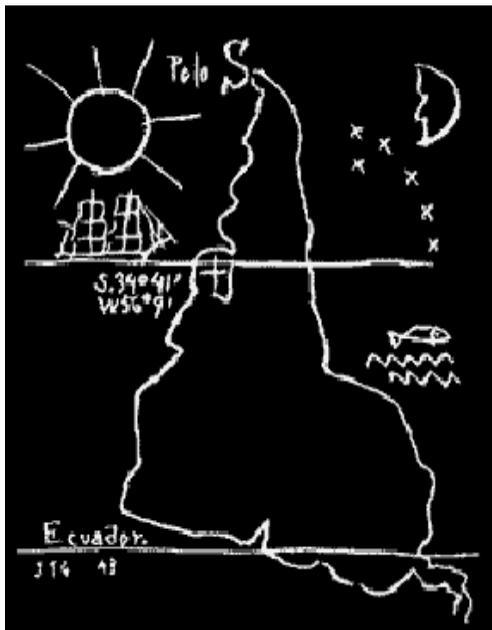
siempre son los países bajos y en el norte siempre los altos, ¿por qué no el mundo se da vuelta?, ¿por qué no nos venden un mapa de cabeza?

En estas narraciones el pasado aprendido se toma de manera analógica en relación con la percepción que se tiene del presente, sin mayor solución de continuidad, como si también en el infortunio la nación describiera los signos de su destino. Aunque, al mismo tiempo, una minoría de estudiantes, personificada en estos tres chicos, permite dar cuenta del esfuerzo de hacer un uso pragmático de lo aprendido sobre la historia nacional. Quizás valga la pena mencionar que días después de estos diálogos busqué a Diego para mostrarle el mapa que hiciera célebre Joaquín Torres García, en el que el Norte se ubica abajo y el Sur arriba (Ilustración 1), representación utilizada, entre otras cosas, para desafiar las convenciones reproducidas en los atlas y libros de texto de distintas épocas, que según la perspectiva de Torres han contribuido a naturalizar un orden simbólico jerárquico entre el Norte y el Sur⁵. Diego se sorprendió con el mapa y no tardó en señalar el parecido con lo que él pensaba, o más bien, con lo que lo indignaba.

⁵ Este mapa, como es sabido, aunque por supuesto, mucho más el pensamiento de Torres García sobre América latina, ha sido inspirador de valiosos análisis y enfoques críticos sobre las relaciones de dominancia Norte - Sur y sobre los nuevos colonialismos que dichas relaciones producen y reproducen. La reflexión base que acompaña el mapa es la siguiente: “No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte.” (Torres García, 1941, pág. X).

Sobre una mirada crítica a las nuevas relaciones de dominancia entre los dos hemisferios ha habido una profusa producción teórica. De una larga y variada lista, en cuanto a enfoques, énfasis y tópicos de análisis puede resultarle a lector de mucha utilidad la revisión de los trabajos de Rama (1982); Quijano (1993); Escobar (1996); Mignolo (2000); Monsivais (2000); Borón (2000), entre otros.

Ilustración 1. Reproducción de la obra: América invertida (versión) de Joaquín Torres García, 1943.



Fuente: Museo Torres García, Montevideo, Uruguay.

Diego (D): ¿Me podés regalar una copia del mapa?

E: Claro, éste es para ti. ¿Qué vas a hacer con él?

D: Y, lo voy a pegar en el taller, en la carpintería [risas].

Más allá de lo anecdótico de esa situación, es importante destacar el papel que cumplen la observación y la reflexión de la experiencia propia en relación con los contenidos aprendidos en la escuela. En el caso de Diego y de muchos otros estudiantes, los conocimientos formales pasan por el tamiz de la propia conciencia sobre la realidad social vivida y sobre las condiciones del entorno. Se trata de una especie de pensamiento crítico por contraste entre los ideales de los aprendizajes formales y la comprensión de las demandas concretas de la vida de todos los días.

Los nuevos esquemas de dominancia ya no se plantean en términos absolutos, se relativizan en función de los complejos intereses de distintos actores y sectores nacionales. Sin embargo, pareciera que en la escuela cuanto más lejanos en el tiempo sean los hechos configurados históricamente y más vinculados se encuentren al surgimiento mismo de la nación, más se promoviera, justamente, la mitificación de un *tiempo de origen* y la rotunda diferenciación del *nosotros – ellos*.

Así, perviven en los relatos de los estudiantes dos naciones nítidas pero incorpóreas: una, en tanto realidad del pasado que parece disolverse en medio de un clima de ilegitimidad: *la nación imperial que se fragmenta y pierde sus dominios en ultramar*; y otra, en tanto proyecto indeterminado, esto es: *la nación en proceso de construcción y definición*, distinción sólo posible a partir del reconocimiento de tensiones y luchas internas.

Entre el fin del Virreinato y la declaración de Independencia de las Provincias Unidas una misma línea argumental recorre el surgimiento de la nueva nación: la idea de defensa. De un lado, defensa de los dominios españoles en América; del otro, defensa de intereses de los nacidos en América, de un nuevo orden económico y jurídico, de los nuevos derechos adquiridos por parte de los propietarios y, finalmente, de la capacidad de autodeterminación y soberanía nacional a partir de la Constitución de la Nación Argentina de 1853-1860.

Una de las apuestas esbozada en este escrito es que la nación es un constructo articulado defensivamente. Los imaginarios sobre su origen se construyen con base en un recurso apologético. Por ello no es de extrañar que la educación, especialmente la enseñanza de la historia, haga tanto hincapié en ello, incluso al punto de mitificar esta idea. Así, los testimonios de los chicos indican la lucha de dos naciones claramente preexistentes, aunque la historiografía indique que la Independencia del Virreinato es sólo el inicio de la azarosa configuración de una nación en ciernes.

Términos como voluntad y destino son tributarios de este imaginario defensivo. Y si bien, en principio, se contraponen, pues ante lo predeterminado poco o nada pueden influir las decisiones y acciones de las personas y, al contrario, si un hecho ha sido o es el resultado de la voluntad de individuos y de grupos sociales específicos no hay designios secretos o profecías divulgadas que se antepongan a su impulso transformador. La Independencia de la nación es el resultado de la voluntad de hombres elegidos que parecen haber aceptado su destino, esto es, hacerse cargo o ser protagonistas del origen de la nación, legado esencial para las generaciones venideras. Voluntad y destino aquí están lejos de contraponerse. Al contrario, se complementan. Juntos presuponen, además, la eliminación del azar. Los jóvenes aprenden que la nación *debía* ser, desde un principio, e incluso, que ya lo era desde antes, desde un antes inmemorial e indefinido y que sólo se requerían personas decididas y valientes que se hicieran cargo de actualizar lo inevitable. Esto, antes que restarles méritos a dichos personajes, los muestra en el esplendor de su gloria.

Eliminar el papel del azar en la historia y hacer depender el curso de la misma de la voluntad indefectible de unos cuantos elegidos contribuye, como se ha intentado mostrar aquí, a la construcción de ideas esencialistas sobre el origen histórico de la nación. Si este mismo esquema se traslada a la comprensión del presente, esta forma de enseñanza de la historia en la escuela puede estar contribuyendo a la construcción de una visión en la que la iniquidad social se naturaliza y los chicos de sectores marginales asumen con resignación su condición subordinada. Si la escuela renuncia a la promesa, pronto los estudiantes declinan la esperanza; por tanto, qué tipo de historia aprendemos y de qué manera no son precisamente asuntos inocuos.

3. Actores, valores y legitimación moral.

El relato oficial sobre la Independencia y el origen histórico de la nación apropiado y reproducido por los estudiantes no es, de ninguna

manera, moralmente neutral. Los estudiantes construyen y expresan diversas valoraciones en sus reconstrucciones narrativas en relación con los personajes de la Independencia considerados importantes. En toda trama narrativa existen distintos grupos de personajes a los que se les atribuye intenciones e intereses específicos no siempre conciliables, e incluso muchas veces contradictorios (White, 1973)⁶.

Como hemos señalado antes, en los relatos de los estudiantes se identifican dos grupos de actores: de un lado, quienes luchan por la Independencia de la nación nueva; y del otro, quienes pretenden impedirlo. En esta instancia los grupos se conciben de manera amplia y moralmente homogénea. El primero es, como pareciera obvio, el referente de identificación que constituye un *nosotros nacional* primigenio, del lado del cual se encuentran la razón y valores tales como la libertad, la valentía y la solidaridad; el segundo hace las veces de referente de diferenciación, que agrupa en un *ellos* genérico a los representantes del régimen impe-

⁶ Para Hayden White “La escritura histórica es un medio de producción de significado. Es una ilusión pensar que los historiadores sólo desean contar la verdad acerca del pasado. Ellos también quieren, lo sepan o no, pero en cualquier caso deberían querer, dotar al pasado de significado” (2003a, pág. 52). Esto aplica tanto para los historiadores profesionales como para los consumidores y reproductores de sus versiones históricas. La idea misma de *trama* se define en relación con la intención del narrador; el mismo autor da cuenta de lo que sería una explicación por la trama en los siguientes términos: “Se llama explicación por la trama a la que da el “significado” de un relato mediante la identificación del *tipo de relato* que se ha narrado. Si en el curso de la narración de su relato el historiador le da la estructura de trama de una tragedia, lo ha “explicado” de una manera, si lo ha estructurado como comedia, lo ha “explicado” de otra. El tramado es la manera en que una secuencia de sucesos organizada en un relato se revela de manera gradual como un relato de cierto tipo particular” (White, 2003b, pág. 18 de la trad. cast.; énfasis original).

En un trabajo posterior agrega: “Cómo debe ser configurada una situación histórica dada depende de la sutileza del historiador para relacionar una estructura de trama específica con un conjunto de acontecimientos históricos a los que desea dotar de un tipo especial de significado” (White, 2003b, pág. 115 de la trad. cast.).

rial, exentos de razón y defensores de valores e intereses como la autoridad, la ambición y la lealtad, en sus acepciones negativas⁷.

En un número reducido de relatos, el primer grupo de valores se presenta de manera segmentada. Así, se reconoce y expresa una sociedad jerárquica con acceso diferencial al poder y con distintos niveles de vulnerabilidad social. Los valores mencionados siguen cobijándolos a todos aunque no en el mismo grado, pues quien más arriesga es quien más plenamente los representa, esto es, los próceres del relato civilista (Saavedra y Moreno, particularmente), los héroes del relato marcial (San Martín y Belgrano, especialmente) y algunos anónimos representantes del pueblo entre quienes se menciona a campesinos, soldados e indígenas. Quienes menos arriesgan participan de dichos valores en menor grado: se trata de personas que si bien apoyaron la Independencia, no descuidaron o subordinaron a ésta sus propios intereses. Entre éstos se mencionan en abstracto a los poderosos, ricos y políticos españoles nacidos en América.

Vale la pena advertir que estos valores no fueron considerados de forma excluyente; se registraron según su presencia o no en cada una de las narraciones de los estudiantes. La preeminencia de un valor sobre los otros indica, a su vez, el tema que articula el relato. Para James Wertsch (1998), el *tema* se relaciona con los objetivos que se atribuyen a los actores y con los motivos subyacentes a esos objetivos. En nuestro caso, la libertad se encuentra presente en todos los relatos escritos y orales; la valentía alcanza notoriedad sólo cuando en el diálogo aparecen la guerra

⁷ Los valores atribuidos al *nosotros nación* adquieren aquí la siguiente connotación: *libertad*, decisiones y acciones a favor de la liberación, la autonomía y un gobierno propio; *valentía*, acciones de patriotismo, heroísmo, entrega o sacrificio; y *solidaridad*, protección a personas o grupos sociales desfavorecidos de la naciente nación. Por su parte, los valores atribuidos al régimen español se entienden de la siguiente manera: *autoridad*, dominación e imposición de decisiones; *ambición*, explotación y sometimiento de los otros en condiciones de esclavitud; y *lealtad*: fidelidad o adscripción voluntaria al mandato español o simple acatamiento de su gobierno.

y la solidaridad como aquello que sólo es posible de forma parcial una vez lograda la Independencia y como motivación previa a la misma.

A propósito de un estudio sobre el aprendizaje de la historia de los Estados Unidos, relacionado con la Revolución y el origen de la nación, Wertsch (1998, pág. 143 de la trad. cast.) enfatiza que el tema dominante en los relatos de los chicos de secundaria es el de la “búsqueda de la libertad” y añade que dicho aprendizaje prácticamente consiste en el dominio de una herramienta cultural básica: la narración oficial⁸. En concordancia con este hallazgo, la libertad es en nuestro contexto el tema y el valor que ordena todo el relato, incluso, articula las narraciones en las que se cuestiona la realización histórica de dicho valor o su vigencia actual. Los siguientes fragmentos de relatos así lo ilustran, al igual que a los otros valores atribuidos al *nosotros nación*. Veamos:

Leonardo:

Como siempre, la sociedad estaba dividida. Digamos que la gente que quería depender de sí mismo, qué se yo, que la Argentina se agarrara y se mantenga sola y sea libre y la gente que quería seguir bajo el dominio de España, por miedo. Digamos que siempre existe el miedo de que digamos, la gente que se asusta. No toda la gente es igual, no toda la gente tiene la misma forma de pensar. Digamos que mucha gente habrá querido independizarse y luchó por la libertad y se logró. Mucha gente, bueno, no quiso eso pero a la fuerza lo tuvo que aceptar [Libertad].

Melisa:

Es como que necesitábamos liberarnos y formar nuestra propia nación, nuestra propia República.

E: ¿Qué tipo de cosas te parecieron más interesantes, que valga la pena destacar?

⁸ Entre los estudios citados por Wertsch se encuentran los trabajos de Beck y McKeown (1994); Wertsch (1994) y Wertsch y O'Connor (1994).

Reseñas

M: Y la liberación en sí, porque, más allá de que hubo diferentes intereses, dentro de todo hubo una evolución en la libertad para todos [Libertad].

Carlos:

Necesitábamos un gobierno propio, libre, pero igual están los que se quedan con más y están los que se quedan con menos. Igual sería en el sentido de que unos tiene más cosas que otros y también más libertad, así se diga que todos somos igual de libres [Libertad].

Diego:

Habría habido algunos que como que se sentían obligados y otros que eran como muy patriotas y querían hacer algo, ¿no?, querían ser como un punto esencial de toda esa guerra. Y, sí, muchos habrán sido muy patriotas y les habrá gustado ir [Valentía] y muchos debe haber que no, tal vez habrán ido obligados para que se haga más bulto en la cantidad de soldados que había. Creo que así como se juntaron dos o tres importantes políticos para independizar nuestro país, después se juntó un grupo más grande de gente, ¿no?, de clase obrera para que también se libere más la parte social del pueblo [Solidaridad].

Gabriela:

Te dicen: “San Martín fue un gran héroe porque cruzó los Andes” y nada más. Pero también liberó a Perú, a la Argentina, es decir, que solamente lo grande que hizo fue cruzar los Andes, y nada más. Después de todas las cosas que hizo, no se habla más nada. Y no cruzó solo, cruzó con todo su ejército, con toda su gente, él solo no cruzó [Valentía].

E: ¿Te refieres a las personas que pelearon esa guerra?

G: Claro, para mí tienen que tener su reconocimiento.

E: ¿Qué tipo de reconocimiento sería?

G: Como que se los tenga en cuenta, que se diga quiénes fueron, qué indios, qué peones. San Martín organizó todo, ¿quién va a decir que no?, fue la cabeza, pero el cuerpo fue la gente de atrás [Valentía, Solidaridad].

En los relatos en los que los valores preeminentes son la valentía o la solidaridad, de todos modos la libertad mantiene una notoria presencia

o se encuentra de forma tácita en la narración. Mediante este valor se expresa un concepción romántica de la historia, tendencia que coincide con los hallazgos de otros estudios realizados en contextos escolares en Iberoamérica (Kriger, 2007; Carretero, 2007, Carretero y Kriger, 2006a y 2006b; Rosa, 1994; González, 2005, entre otros). Es relevante resaltar que en este contexto socio-económico la orientación romántica del relato se concentra en el papel moral que se atribuye a los protagonistas de la Independencia, a sus decisiones y actuaciones heroicas, aunque ello sólo alcanza para producir una idealización de sus consecuencias para la sociedad de la época, no para el futuro de la nación. En suma, el romanticismo del relato marcial es equilibrado por el realismo del relato civilista, y se entiende que ambos hacen parte de una narración más amplia y abarcadora.

Por su parte, los antagonistas del relato son comprendidos de forma genérica bajo el término: *españoles*. Salvo las menciones concretas al Virrey Cisneros y al Rey Fernando VII, no hay antagonistas con nombre propio, ni siquiera en el relato marcial, lo cual es llamativo si se tiene en cuenta que la figura del héroe suele constituirse en contraste con los valores que representan determinados enemigos. En relación con esto, vale la pena aludir al relato oficial de la guerra de Independencia en el Virreinato del Nuevo Reino de Granada, en el que personajes como Pablo Morillo (general de la Corona española) y José María Barreiro (más conocido como “el Pacificador”) representan la forma más radical y odiosa del *ellos imperial*, especialmente por anteponerse a la figura *cuasi*-mítica de Bolívar.

Veamos ahora algunas opiniones en las que se expresan los valores con mayor frecuencia atribuidos a los antagonistas de esta historia aprendida:

Lorena:

Para mí punto de vista España decía con qué países se tiene que comerciar. Por ejemplo, si quería comerciar con otro país que no fuera el que España quería, tendría serios problemas, y la plata

Reseñas

que juntaban los que comerciaban, una parte se lo quedaba el rey [Autoridad, Ambición].

Paola:

Estaban del otro lado del mar y querían mandarnos desde ahí porque a nosotros más que nada nos usaban para tener sus recursos [Autoridad]. Los de España, por ejemplo, no tenían mucha tierra, entonces nos utilizaban a nosotros para tener más [Ambición].

Jessica:

Los españoles vinieron acá, invadieron todo, se apoderaron de América... y usurparon de todos nosotros [Ambición].

Gabriela:

En la Asamblea de 1813 se quería hacer una Constitución, pero ¿qué pasaba? La mayoría eran españoles y obviamente iban a tirar para España, ¿no?, para ellos. Por eso fue un fracaso querer hacer una Constitución en ese momento [Lealtad].

Melisa:

Una parte sí estaba de acuerdo con independizarse y otra parte, no, porque también, todos los que habían emigrado para la Argentina, capaz estaban de acuerdo con seguir dependiendo [Lealtad].

La referencia a la libertad exigida o buscada por los protagonistas plantea como contra-cara la lealtad a la Corona, que guía a los antagonistas del relato. Por otra parte, una línea muy tenue distingue la autoridad de la ambición. Así, mientras la autoridad expresa una dominación ilegítima, la ambición hace manifiesto un dominio desmedido o abusivo. Este último contra-valor aparece con mucha fuerza con la aparición en la escena narrativa de la guerra. Sólo en contadas excepciones los valores de los protagonistas son atribuidos a los antagonistas o viceversa; los pocos casos en los que ello ocurre, se hace notorio un intento de lectura crítica de la historia oficial.

Esta forma de atribución de valores a los personajes del relato permite vislumbrar dos esquemas morales mediante los cuales se organiza el contenido y sentido de la historia enseñada: uno de ellos es una suerte

de *maniqueísmo moral* mediante el cual cada personaje citado pasa a ocupar un lugar o en el extremo del bien o en el extremo del mal, sin medias tintas, sin posiciones intermedias o neutrales. Bajo este esquema, los antagonistas, los españoles victimarios, explotadores, abusivos representan al mal; y los protagonistas, tomados como bloque, los héroes, próceres, el pueblo, las víctimas representan al bien.

El otro esquema, emergente del anterior, da cuenta de una escala moral mediante la cual se expresa un complejo juego de intereses de los distintos actores involucrados en la Independencia y en el origen histórico de la nación. Aquí se lleva a cabo una distribución de responsabilidades según el nivel de sacrificio atribuido a cada grupo o personaje, pero especialmente según el valor simbólico asignado a su legado. A quien más se atribuye riesgo o pérdida, y en ligazón con ello aportes a la patria, más alto se lo ubica en la escala. San Martín estaría situado, en todo caso, un peldaño más arriba que el resto de los protagonistas en la mayoría de los relatos marciales o, cuando menos, en el mismo lugar que el anónimo pueblo, en los relatos más críticos.

La relación entre estos esquemas configura la trama moral del relato. En ella y desde ella los estudiantes asignan funciones valorativas específicas a cuatro grupos de actores: los representantes del imperio español (Rey, Virrey); los políticos locales (Moreno, Saavedra); los héroes militares (San Martín y Belgrano) y el pueblo (campesinos, indígenas, soldados)⁹. A Napoleón Bonaparte, quien es mencionado en muchos de los

⁹ El término *criollo* no aparece en ninguno de los relatos de este grupo de estudiantes. No se trata de un dato menor si se tiene en cuenta que suele ocupar un lugar visible en los libros de texto y el abordaje del tema en otras naciones latinoamericanas. Vale la pena recordar que tal término comprende, de forma genérica, a los españoles nacidos en América, y compendia una condición socialmente abarcadora en la que se suele incluir desde la clase económicamente acomodada, especialmente grandes comerciantes, hacendados y funcionarios de los Virreinos, hasta una parte inespecífica del pueblo, entre ellos, estancieros y pequeños comerciantes. Es posible que se trate de un

relatos, se le asigna una importancia relativamente incidental, en tanto facilita, sin proponérselo, la Revolución de mayo, por tanto, al ser desprovisto de voluntad o intención en la generación de la Independencia de la nueva nación, no le es asignado rol moral alguno.

En suma, los valores morales positivos son atribuidos a los protagonistas de manera gradual, en relación con los sacrificios que se les atribuyen. Esta *moral del sacrificio* pareciera contribuir al mantenimiento de un imaginario social que justifica y enaltece a los sujetos del presente que padecen las consecuencias más graves de la desigualdad social, a pesar de que tengan la certeza de estar obteniendo muy poco de la sociedad nacional en la que viven; pero, como señala Taylor, reconocer la fuerza de un imaginario no siempre significa que todos estén dispuestos a aceptarlo. Tal y como se ha intentado mostrar en este escrito, la *gran narrativa de nación* tiene un peso enorme en los imaginarios sociales de estos jóvenes que viven y se educan en un contexto marginal, del mismo modo que la historia aprendida influye notoriamente en la comprensión que cada quien tiene de sí mismo.

Consideraciones finales.

La interiorización del relato oficial, a fuerza de repetición de una serie limitada de elementos narrativos culturalmente dispuestos para el consumo escolar, en los que difícilmente tienen lugar la pregunta, la duda, las versiones alternativas y mucho menos la deliberación, es un reflejo de lo que Wertsch (2004) ha denominado *saber ventrílocuo*. Tal y como hemos mostrado aquí, no son muchos los chicos que logran distanciarse de la reproducción de convenciones “aprendidas” de dicho formato estándar, lo cual confirma, de alguna manera, la vigencia institucional de la *gran narración* o *narración maestra* a la que ha aludido el mismo Wertsch (2004) con respecto a la enseñanza de la historia, y Ricoeur (2000) con

concepto poco esclarecedor para estos estudiantes y de difícil asignación en términos identitarios.

respecto a la historiografía, en general. Este tipo de narración cierra el universo simbólico del intérprete en una serie de hechos verdaderos, personajes importantes y consecuencias directas e indirectas que no admiten mayor consideración.

Las narraciones sobre la independencia expresan una tendencia esencialista y ontológica de la nación. Sus relatos revelan creencias sobre una entidad que subyace y antecede a su propia conformación histórica, algo que es bueno en sí mismo y que lo es en la medida en que se aprende como un hecho necesario e inobjetable, como el triunfo de la voluntad y el cumplimiento de un designio del destino; en suma, como la expresión de lo inmanente: *la nación que ya era nación antes de independizarse y que debía efectivamente independizarse para poder serlo plenamente*. Este tipo de visión, según lo indican distintos estudios, (Barton Levstik, 2004 y 2008; González, 2005; Romero y cols., 2004, Carretero, 2007, VanSledrijt, 2008, entre otros) se ha encontrado en estudiantes de clase media, aunque muy pocas veces ha sido explorado en contextos marginales. Adicionalmente, los relatos analizados indican que el esencialismo atribuido a la nación ensombrece o excluye los rasgos de naturaleza social o política del pasado colectivo que contribuirían a una mejor y más compleja comprensión de la historia en la escuela.

La presencia de una narrativa esencial de la nación muestra, aquí, una relación complementaria del papel asignado a la *voluntad* y al *destino* en la configuración discursiva de la nación. Su inextricable vinculación se dirige, principalmente, a la eliminación del azar en la explicación de su origen histórico. Los jóvenes aprenden que la nación *debía* ser desde un principio, e incluso, que ya lo era desde antes, desde un antes inmemorial e indefinido y que sólo se requerían personas decididas y valientes que se hicieran cargo de realizar lo inevitable. Los elementos de tipo ontológico: *la nación que somos*; y esencialista: *la nación que estábamos destinados a ser*, que caracterizan los relatos de estos estudiantes, terminan subordinando otros de orientación deontológica: *la nación que deberíamos haber sido o que podríamos ser*, de tal modo que el imaginario de nación construido deviene en absoluto moral, esto es, la nación es buena en sí

Reseñas

misma, en tanto realidad existente, por lo que las situaciones justas e injustas alrededor de su origen y conformación no admiten mayores cuestionamientos.

Poner en cuestión el relato oficial que sirve de vehículo a este tipo de certezas equivaldría a cuestionar el orden moral construido y sostenido en dicha versión. Un “correcto aprendizaje” de asuntos referidos a la Independencia de la nación propia implica una orientación valorativa específica en relación con los hechos, sucesos o acciones que se consideran moralmente correctos, es decir, que *debieron* y *debían* ocurrir. Esta idea de lo moralmente correcto e indudable representa lo sacro del relato. Por ello la forma de escritura y de narración privilegiada aquí es la de la reproducción.

En la asignación de roles morales a los protagonistas y antagonistas de sus relatos los estudiantes recurren a dos tipos de esquema. El primero de ellos es una forma de *maniqueísmo moral* mediante el cual cada personaje citado pasa a ocupar un lugar o en el extremo del bien o en el extremo del mal, sin matices, sin posibilidad de intermediación o de relativización. El segundo esquema da cuenta de una suerte de *escala moral* mediante la cual se expresa un complejo juego de intereses de los distintos actores involucrados en la Independencia. Aquí se lleva a cabo una distribución de responsabilidades según el nivel de sacrificio atribuido a cada grupo o personaje, pero, especialmente, según el valor simbólico asignado a su legado. A quien más se atribuye riesgo o pérdida y en ligazón con ello, aportes a la patria, por ejemplo, San Martín o Belgrano, más alto se lo ubica en la escala. De esta manera, los valores morales positivos son atribuidos sólo a los protagonistas y entre ellos, de manera gradual, en mayor medida a quienes más altos sacrificios se atribuyen. Esta *moral del sacrificio* pareciera contribuir al mantenimiento de un imaginario social que justifica y enaltece a los sujetos del presente que padecen las consecuencias más graves de la desigualdad social, a pesar de que tengan la certeza de estar obteniendo muy poco de la sociedad nacional en la que viven.

La historia aprendida da cuenta, además, de la interiorización de un imaginario social de Independencia y libertad restringido casi exclusivamente al pasado de la nación, sin aplicación posible al curso de la sociedad actual. La eliminación del azar del origen histórico de la nación y su dependencia de la voluntad indefectible de unos cuantos elegidos y sacrificados es, justamente, un reflejo del esencialismo antes señalado. Al trasladarse este mismo esquema a la comprensión del presente, la enseñanza de la historia en la escuela podría estar contribuyendo a la construcción de imaginarios sociales en los que la iniquidad social se naturaliza y los chicos de sectores marginales asumen con resignación la exclusión padecida y un rol de perpetua subordinación, algo que requiere ser corregido, a toda costa, si la enseñanza de la historia se vislumbra desde un horizonte moral, más complejo, rico y crítico que el que hemos encontrado aquí.

Bibliografía

- Anderson, Benedict (1983) *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres, Verso [Ed. cast.: *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006].
- Barton, Keith y Levstik, Linda (2004) *Teaching History for the Common Good*. New Jersey, Earlbaum.
- Barton, Keith y Levstik, Linda (2008) “History” En: J. Arthur, C. Hahn, & I. Davies (eds) *Handbook of education for citizenship and democracy*, London, Sage, págs. 355-366.
- Beck, Isabel y McKeown, Margaret (1994) “Outcomes of history instruction: Pasteup accounts” En: Mario Carretero y James Voss (eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- Borges, Jorge Luis (2008 [1995]) *Atlas*. Buenos Aires, Emecé.

Reseñas

- Borón, Atilio (2000) *Tras el búho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Carretero Mario (2007) *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós.
- Carretero, Mario; Jacott, Liliana y López-Manjón, Asunción (1994) “Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica” En: Mario Carretero. *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires, Aique.
- Carretero, Mario y Kriger, Miriam (2006a) “La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas” En: Mario Carretero, Alberto Rosa y María F. González (comps.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós.
- Carretero, Mario y Kriger, Miriam (2006b) “Enseñanza de la historia y formación ciudadana: Representaciones del pasado y proyecciones del futuro de los jóvenes argentinos” En: *Espacios en Blanco -Serie Investigaciones-*, No. 16 (Julio), págs. 17-46.
- Donovan, M. Suzanne y Bransford, John. D. (eds.) (2005) *How Students Learn. History, Mathematics, and Sciences in the Classroom*. Washington, D.C., The National Academies Press.
- Egan, Kieran (1997) *The Educated Mind*. Chicago - Londres, University of Chicago Press. [Ed. cast.: *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona, Paidós, 2000].
- Escobar, Arturo (1996) *La invención del tercer mundo*. Bogota, Norma.
- González, María Fernanda (2005) *Representaciones de imágenes y narrativas históricas en la construcción de la identidad nacional. Un estudio comparativo entre Argentina, Chile y España*. Tesis. Doctorado en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Kriger, Miriam (2007) *Historia, identidad y proyecto. Un estudio de las representaciones de los jóvenes argentinos, sobre el pasado, presente y futuro de la nación*.

Tesis. Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO -Sede Académica Argentina-.

Kruger, Miriam (2010) *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. La Plata, Edulep (Editorial de la Universidad de la Plata).

Mignolo, Walter (2005) *The idea of Latin America*. Oxford, Blackwell Publishing [Ed. cast.: *La idea de América Latina*, Madrid, Gedisa, 2007].

Monsiváis, Carlos (2000) *Aires de familia. Cultura y sociedad en América Latina*. Barcelona, Anagrama.

Quijano, Aníbal (2000) “Colonialidad del saber, eurocentrismo y América Latina” En: Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - UNESCO.

Rama, Ángel (1982) *Transculturación Narrativa en América Latina*. México, Siglo XXI.

Renan, Ernest (2001 [1882]) *¿Qué es una nación?* Madrid, Sequitur.

Ricoeur, Paul (2000) *La Memoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Éditions du Seuil [Ed. cast.: *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid, Trotta, 2003].

Romero, Luis Alberto (coord.) (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Rosa, Alberto (1994) “What do people consume history for? (If they do). Learning history as a process of knowledge conception and construction of meaning” En: Mario Carretero y James Voss (comps.) *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*, Hillsdale - New Jersey, Erlbaum.

Ruiz Silva, Alexander (2008) *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Ruiz Silva, Alexander (2009) *La nación en los márgenes. Estudio de los elementos de carácter representacional, moral y político en relatos de nación de jóvenes de*

Reseñas

últimos grados de secundaria, de una escuela pública, en el conurbano bonaerense.
Tesis. Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO -Sede Académica Argentina-

Ruiz Silva, Alexander (2011) *Nación, moral y narración. Imaginarios sociales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Taylor, Charles (2004) *Modern Social Imaginaries.* Durham - Londres, Duke University Press. [Ed. cast.: *Imaginarios sociales modernos,* Barcelona, Paidós, 2006].

Torres García, Joaquín (1941) *Universalismo Constructivo.* Buenos Aires, Poseidón

VanSledright, Bruce (2008) “Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education” En: *Review of Research in Education*, Vol. 32, págs. 109–146.

Voss, James; Ciarrochi, Joseph y Carretero, Mario (2004) “La causalidad histórica: acerca de la comprensión “intuitiva” de los conceptos de suficiencia y necesidad” En: Mario Carretero y James F.Voss (comps.) *Aprender y pensar la historia.* Buenos Aires, Amorrortu.

Wertsch, James (1994) “Struggling with the past: Some dynamics of historical representation” En: Mario Carretero y James Voss (eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences.* Hillsdale - New Jersey, Erlbaum, págs. 323-338.

Wertsch, James (1998) *Mind as Action.* New York, Oxford University Press [Ed. cast.: *La mente en acción.* Buenos Aires, Aique, 1998].

Wertsch, James. (2004) “Specific Narratives and Schematic Narrative Templates” En: Peter Seixas (ed.) *Theorizing Historical Consciousness.* Toronto, University of Toronto Press, págs. 49-62.

Wertsch, James y O'Connor K. (1994) “Multivoicedness in historical representation: American college students’ accounts of the origins of

the United States” En: *Journal of Narrative and Life History*. 4 (4), págs. 295-309.

White, Hayden (1973) *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Johns Hopkins University Press, Baltimore-Londres [Ed. cast.: *Matabistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999].

White, Hayden (1978) *Tropic of Discourse*. Baltimore - Londres, Johns Hopkins University Press, [Ed. cast.: *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona, Paidós, 2003a].

White, Hayden (2003b) “Hecho y figuración en el discurso histórico” (Prefacio Ed. cast.): *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona, Paidós.

V. ENTREVISTA

Miriam Kriger

Miriam Kriger: Es Dra. En Ciencias Sociales (FLACSO), investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y docente investigadora de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Ha participado en los equipos de investigación del Dr. Mario Carretero y José Antonio Castorina, dirigido proyectos sobre jóvenes y nación, y actualmente uno sobre comprensión histórica, conocimiento social y pensamiento político en jóvenes (PIP CONICET). Es directora del Área de Ciencias Sociales en el campus virtual de CAICYT CONICET y del Área de Educación de CENTRO REDES. Se desempeña como profesora invitada de diversos programas de posgrado en América Latina: en Argentina, del Doctorado de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA); y en Colombia, en el Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Distrital, y del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales (CINDE). Es miembro del Comité Editorial de la Revista Argentina de Juventud realizada por el Observatorio de Jóvenes y Medios de Comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). Ha dado conferencias en diversos ámbitos académicos nacionales e internacionales, y es autora de artículos y publicaciones diversas en revistas científicas. Ha publicado recientemente los libros: *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea* (EduLP y Observatorio de Jóvenes y Medios de la UNLP, La Plata, 2010), y *Juventudes en América Latina: Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*, del cual es compiladora (Ed. CAICYT CONICET, Buenos Aires, 2012).

¿Qué recorrido, profesional personal, la vincula con la problemática de identidad nacional y su relación con la escuela en general y la enseñanza de la historia, en particular, como problemas de investigación?

M:-En lo personal, me vinculé con esta problemática desde el 2002 a partir del encuentro con el Dr. Mario Carretero -con quien colaboré en diversas investigaciones hasta el 2010, y fue el director de mi tesis doctoral- que se produjo en torno a un trabajo que yo estaba haciendo sobre estrategias identitarias de supervivencia frente a la crisis, en el cine argentino documental del 2001; y que presenté en un ciclo de conferencias en Madrid, en la UAM y en la Complutense. Mario ya era un referente internacional en el tema de enseñanza de la historia y en ese momento estaba investigando sobre su relación con la identidad nacional; le llegaron mis artículos y me invitó a participar en su investigación. Recuerdo que al principio la cuestión de lo escolar me resultaba bastante ajena, ya que yo venía de una formación comunicacional y mis ámbitos de interés solían ser menos institucionales y más alternativos, pero pronto pude ir encontrando conexiones cada vez más interesantes y guiada por mi maestro pude abrir la mirada hacia la psicología cultural y cognitiva, sin por ello perder la impronta sociológica, ni el diálogo con la filosofía y la literatura. En este sentido, el punto de partida que más me motivó fue la reflexión acerca de la génesis común de la pedagogía y la política en la modernidad, sobre la cual escribimos nuestro primer artículo¹, que plantea los desafíos de la escuela frente a la globalización, tomando como punto de partida la creciente contradicción entre los ideales románticos identitarios y los ilustrados cognitivos que la fundaron, y armando un contrapunto entre las ideas de Hobbes y Rousseau. La tesis de Mario acerca del distancia-

¹ Carretero, M. Y Kriger, M: “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”, en coautoría con Mario Carretero. En: M. Carretero y J. Voss (comp.) (2004): *Aprender y pensar la historia*, Bs. As., Amorrortu: pp. 71-98.

miento y contradicción de estos dos tipos ideales en la escolaridad y la enseñanza de la historia, nos llevó a investigar empíricamente durante varios años los modos en que la formación de la identidad nacional interviene en la formación del pensamiento histórico, en particular a través del estudio de las representaciones de alumnos sobre las celebraciones patrias, los rituales y los relatos de origen de la nación. Encontramos, de modo general, que la formación temprana y emotiva tiende a favorecer más la visión esencialista que histórica de la nación, y a obstaculizar el acceso a la forma de comprensión más plena de la historia que incorpora (siguiendo el modelo de Kieran Egan) la ironía, y requiere reflexividad, metanarratividad y capacidad de relativizar los propios esquemas (todo lo cual es difícil de conciliar con un mandato de lealtad o incondicionalidad a la nación como sujeto trascendente). Por otra parte, postulamos que ella genera un núcleo duro ligado a la nación mítica y a una idea de destino, que subyace al aprendizaje disciplinar y no parece modificarse demasiado con la edad, siendo bastante resistente. En esta línea trabajamos asociando las efemérides con la “usina de la patria” en otro artículo del 2006², en los relatos de la independencia y la revolución. También nos interesamos especialmente en las representaciones sobre los relatos del origen profundo de la nación (la llegada de los europeos a América), y las estrategias de abordaje de la violencia histórica por parte de niños y adolescentes. Encontramos allí varias cuestiones respecto de la argentinidad para seguir explorando (se pueden ver fundamentalmente en los artículos del 2009³ y del 2011⁴), y marcamos que el mayor conflicto no aparecía en

² Carretero, M. y Kriger, M.: La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas”, en coautoría con Mario Carretero. En: M. Carretero, A. Rosa y M.F. González (comps) (2006). *Aprender y pensar la historia* Bs. As, Ed. Paidós, pp. 169-196

³ Carretero, M. y Kriger, M.(2008): “Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: Representaciones de alumnos argentinos sobre el “Descubrimiento de América”, en coautoría con Mario Carretero, REF. REVISTA/LIBRO: *Cultura y educación* N° 20, Madrid, páginas 229-242

⁴ Carretero, M. y Kriger, M. (2011): “History teaching and the common origin: How students in the American continent think about the “nation’s awakening”, en coauto-

este caso por la emergencia de otras identidades e historias globales, sino sobre todo ante las indigenistas nativas, que no encuentran lugar en una historia nacional fundada en su “civilización” y su aniquilación. En suma, concluimos en que el énfasis en la formación de la identidad nacional puede interferir negativamente en el desarrollo del pensamiento histórico y de imaginarios ciudadanos que incorporen la diversidad y pluralidad.

¿Qué implicancias tiene esto respecto de la enseñanza de la historia y cómo desligarla de la identidad, si es ello posible?

M: -En mi opinión, y desde el lugar en que hoy lo veo, creo que es preciso problematizar esta relación entre identidad e historia en la escuela, no se trata de hacer una prognosis inmediata, y mucho menos decir sí o no a la formación de la identidad nacional (como si eso fuera deseable y posible además... sin que ello implicara la propia pérdida de legitimidad de la escuela, sostenida aún en su rol de formadora de ciudadanos nacionales, y como si la identidad fuera prescindible para lograr que la historia enseñada sea significativa para los alumnos...), sino de complejizar el planteo para “no tirar al niño con el agua de la bañera”. Entonces, en primer lugar, creo debemos tener en cuenta que en la investigación que he mencionado hemos indagado un concepto de identidad nacional aún fuertemente tributario de una idea de nación decimonónica, y de unas versiones de la historia fuertemente marcadas por prácticas rituales ligadas al culto a la nación más que a la enseñanza disciplinar, que están muy presentes aún en la cultura escolar iberoamericana. Segundo, que precisamente tanto esta visión de la nación como su historia se encuentran en la actualidad en un proceso de fuerte y conflictiva resignificación en la historiografía internacional y en nuestro país en particular a partir del colapso del proyecto en el 2001 (donde además juegan un rol crucial las memorias sociales del pasado reciente). En gran medida la escuela ya viene incorporado esos cambios en términos curri-

culares y en sus textos de modo pionero desde los 90, y en la última década de modo mas central (en este sentido, es muy interesante el trabajo que hace De Amézola⁵, mostrando por ejemplo como mientras se decreta el indulto y se impone socialmente la narrativa de la conciliación nacional, en el 93 y como “a contramano” llega a la escuela la enseñanza del pasado reciente como producto de un triunfo en ese espacio de las luchas por los derechos humanos). Tercero, que hablar de identidad nacional en América del Sur y en Argentina, tras las crisis suscitadas por los procesos de globalización en términos políticos y económicos, no es lo mismo que hablar del nacionalismo de los países centrales y ni siquiera del nacionalismo local de los primeros dos tercios del siglo XX. Desde hace por lo menos tres décadas, acá el nacionalismo puede entenderse como resistencia a los poderes hegemónicos e identidades globales a favor de la nación y del pueblo, por lo cual puede tener un signo transformador y “de izquierda” –inversamente a lo que pasa en Europa o EEUU donde los nacionalismos suelen ser conservadores y “de derecha”, pero común a otros ámbitos periféricos y poscoloniales.

¿Cuáles son los principales desafíos que podría identificar como más relevantes en relación con la temática?

M: Creo que estamos -y esta es una idea que trabajo muy extensamente en el primer capítulo de mi libro “Jóvenes de escarapelas tomar”⁶- en un momento de re identificación nacional a nivel global donde la escuela es llamada a participar de la reconstrucción nacional en contextos

⁵ Amézola, G. (2010). La enseñanza de la historia en Argentina y los problemas de enseñar historia reciente en la escuela. En “Cómo enseñar la historia reciente: estrategias para el abordaje de pasados en conflicto”. Curso virtual de nivel posgrado del Área de Ciencias Sociales de CAICYT CONICET, Dirección: M. Kriger; Coordinación: M. Borrelli. Disponible en www.cursos.caicyt.gov.ar

⁶ Kriger, M. (2010): *Jóvenes de escarapelas tomar: Escolaridad, enseñanza de la historia y formación política en la Argentina post -2001*. EDULP (Editorial de la UNLP), Observatorio de Medios y Jóvenes de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la UNLP y CAICYT CONICET, La Plata.

post críticos. Pero en la Argentina esto sucede tras desestructuración del estado nacional, y en un escenario donde la nación aparece como recuperada “desde abajo”, desde lo popular. Y digo “aparece”, porque enseguida esos procesos son tomados “desde arriba” por el estado con el arribo del kirchnerismo, y porque la “re invención” de la Argentina nos enfrenta a dos posibilidades totalmente distintas: la refundación de la nación en términos teleológicos (un destino común) o la reconstrucción del país en términos políticos (vale decir: como proyecto histórico común). En este punto, creo que las posiciones ideológicas y las apreciaciones personales respecto de en cuál de estos caminos estamos ahora mismo, pueden dar lugar a un intenso debate, que da cuenta – precisamente que estamos ya frente al tan anunciado reencuentro entre pedagogía y política. Pero en todos los casos, no tengo duda de que es preciso reformular objetivos para pensar la enseñanza de la historia en tanto “herramienta cultural” que como dice Wertsch carga con las aptitudes y limitaciones para las que fue diseñada. Los desafíos que yo veo giran principalmente en torno a cómo mantener su carácter disciplinar historiográfico, más allá de la cuestión de la trasposición didáctica, en un escenario mundial epocal donde la escuela recupera –sólo como en sus orígenes, donde era claro el carácter pedagógico de los proyectos políticos y el carácter político de los pedagógicos- su rol político. Sobre esta gran cuestión, que afecta al sentido más profundo de la escolaridad, se imprimen luego los desafíos de cada contexto y situación. En la Argentina estimo que el gran desafío de la escuela es la construcción de ciudadanos políticos, teniendo en cuenta lo que como señala Romero en su libro sobre la nación en la escuela⁷ la política ha jugado siempre un rol disolvente de la idea de patria en la historia escolar, del mismo modo y por las mismas razones que el conflicto no ha sido integrado como motor de la historia. Creo que es preciso generar una educación política que se apoye realmente en la visión histórica de los sujetos políticos de presente, y en la idea de desacuerdo (tomando a Ranciere). Me

⁷ Romero L. A., coord.; Sabato H.; De Privitellio L.; Quintero, S. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI.

refiero a que la cosa no pasa por decir si la política es buena o no, sino por ser capaz de “soportarla” –literalmente: soportar su peso sin quebrarse, para el caso de la escuela sostener no solo la invitación sino las condiciones para las luchas que ella genera en los espacios donde sucede. En este sentido, igualar la política a la “unión” o pedir la renuncia a las banderas particulares en nombre de ella ha sido un lugar común y sigue siendo un atajo que clausura las luchas más de lo que las abre. Para alojar la política, la escuela debe estar en condiciones (entre otras cosas: eso significa portar su autoridad) de hacer frente a la conflictividad que la constituye mucho más de lo que la amenaza, y de generar condiciones de convivencia que reafirmen su legitimidad, a través de la negociación, la deliberación, el diálogo entre sus actores. Nada sencillo, no? En este sentido, si bien yo propongo pensar a la política como una dimensión del proyecto común, es preciso limitar el poder catalizador que puede asumir la identidad nacional como imperativo de unidad respecto de la diferencia y la pluralidad de la política. Pero también es preciso rescatar la potencia que tiene la identidad nacional como expresión de aquello que le da sentido al vivir juntos (siendo diferentes), que al fin de eso se trata... a lo largo de las generaciones.

¿Cuál sería una agenda de temas claves sobre los desafíos de la historia escolar?

M: De modo más puntual, me animo a proponer algunos tópicos que a mi entender marcan los mayores desafíos para la enseñanza de la historia en nuestro país en la actualidad (que planteo por separado pero se conectan entre sí): a) la transmisión de una memoria histórica del pasado reciente (en este punto, creo que es clave, como hace Marina Franco, incorporar los años previos a la dictadura para explicar la violencia política); b) la desmitificación de los relatos originarios de la nación y del estado; c) la problematización de las violencias históricas fundacionales, como la de la Conquista de América y la Campaña del Desierto; d) la visibilización de identidades, grupos e historias negados no solo en la historia sino en el presente (las reivindicaciones actuales de los grupos indígenas por sus tierras no pueden pasarse por alto); el desarrollo

de capacidad de analizar y eventualmente juzgar el pasado sin temor a borrar el presente (y viceversa), vinculado con el pensamiento post fáctico, y e) la incorporación de una mirada multiperspectiva que evite que la polarización dicotómica obstruya una problematización y reflexión ética del pasado y del presente (o de la historia y de la política).

La historia de las dos últimas centurias latinoamericanas está plagada de conflictos en los que subyace una concepción de nación excluyente donde el otro es considerado enemigo y éste sería el sentido común que la escuela transmite ¿En tiempos de globalización qué nuevos significados se construyen?

M:-Como te venía diciendo, creo que efectivamente existe una tendencia a polarizar que impide la problematización. Cuando esto sucede, el debate deja de ser político porque ya ha perdido su densidad histórica, muchas veces por falta de recursos cognitivos y otras en pos de un reduccionismo maniqueo. Me refiero a que la historia no es nunca dicotómica, pero si pueden serlo sus interpretaciones y sus usos, mal o bien intencionados (decía Bourdieu que de buenas intenciones está hecha la mala sociología...). La construcción de las categorías “nosotros ellos” remite a una diáda que puede dar lugar a un nacionalismo excluyente como a uno benigno y de pertenencia (al estilo del de I. Berlín), pero no necesariamente plantea un antagonismo bélico. Y aún así, por ejemplo en Schmitt, un clásico que considera fundante la distinción amigo/enemigo, siendo este último “el otro” o “el extranjero”, se plantea lo político como resultado de una dinámica en la que se constituyen y destituyen estas categorías, pero no se anquilosan. De modo que este no es un problema reciente ni regional, la construcción y oposición entre “nosotros” y “otros” es casi una condición de posibilidad del nacionalismo, y creo que el reto más grande que nos plantea nuestro tiempo con la problemática de la diversidad y la alteridad es cómo colocar un “tu/ vosotros” (una segunda persona) entre ellos dos.

En su libro *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*

nea, delimita etapas en la relación pedagogía política, nos interesa centralmente la que se inicia con el presente siglo ¿cuáles son los ejes centrales en dicha relación?

M: -Sí, me referí a eso anteriormente, pero voy a ampliarlo un poco. Esta última etapa marca la resurrección de los muertos anunciados con bombos y platillos a finales del siglo XX: por la nación, luego el estado, la historia... Comienza con el arribo de un nuevo milenio signado por el retorno de los nacionalismos, con el hito del 11S en el plano mundial y, en el plano local si se quiere, el del “argentínazo”. Se agota o estalla la imagen del mundo “integrado” y el modelo neoliberal, tanto en lo político como en lo económico, y el estado, que había gestionado su propia ausencia (en otros textos hablo de este estado como “marido que se va de copas”), debe gestionar su retorno. ¿Y cuál es el rol que se le asigna a la pedagogía y más específicamente a la educación estatal en este nuevo escenario cuando, tras más de una década de retiro, éste recupera su protagonismo y, alegóricamente, vuelve a desposar a la nación? Además de ser convocada como parte y testigo de estas segundas nupcias de sus progenitores, la escuela vuelve a asumir funciones claves en formación de los ciudadanos re nacionales, y fundamentalmente adquiere centralidad en la transmisión de sentimientos de identidad y en la formación de conocimientos sobre el pasado común. Se trata también de reivindicar la promesa pedagógica (que se había negativizado hasta devenir en amenaza) en un derecho positivo. El punto es, justamente, que el Estado que tradicionalmente le había conferido a la escuela su legitimidad, ahora necesita de ella para legitimar su propio “regreso a casa”. Y hay sobrados motivos para confiar en la escuela como agente clave de esta “refundación” nacional (teniendo en cuenta su versatilidad y eficacia histórica). ¿Qué otros agentes podrían ser tan capaces y estar dispuestos a viabilizar la re identificación con la nación, la expectativa de inserción y la proyección de un futuro común? De modo más general y a nivel global, el gran desafío de esta etapa a es que en ella coexisten dos necesidades difíciles de conciliar: la de construir democracias inclusivas y pluralistas, y la de responder a los apremios identitarios más particularistas (que en cada lugar tienen su expresión y signo propio)

En el artículo que Alexander Ruiz Silva presenta en este volumen de “Reseñas” sostiene, citando a Charles Taylor, *...en el trasfondo de los imaginarios sociales de nación que detentan las personas se encuentra la idea de un orden moral mediante el cual los sujetos construyen una visión tanto de sí mismos como de la historia en la que viven, ¿en qué medida ello se desprende de las palabras de los jóvenes entrevistados en su investigación? Más allá de las diferencias contextuales en que se desarrollan ambas investigaciones, la suya en una muestra conformada por cursantes del ingreso al Ciclo Básico Común de la UBA y las del autor colombiano en los últimos años de una escuela del conurbano bonaerense, nos interesaría conocer si los resultados de su trabajo acuerdan con la aseveración: *las condiciones existenciales de las personas influyen en la construcción de sus imaginarios de Nación.**

M: Sin dudas coincidimos y de hecho hemos construido una amistad y un encuentro intelectual que perdura a partir de la escritura de nuestras tesis, que hemos leído y nos hemos revisado, comentado y hasta corregido de modo exhaustivo! De hecho, ahora solemos dar un seminario doctoral juntos en universidades de ambos países, sobre subjetividad política, y también Alex participa del curso sobre Juventudes que dirijo en el campus CAICYT (y en cuyo staff está también Sara Alvarado, Vera Carnovale, Silvia Elizalde, Lili Mayer, Pedro Nuñez, Florencia Saintout y Pablo Vommaro) Bueno, creo que la frase es totalmente cierta y fundamental, en la medida en que me parece que lo más apasionante de estudiar la relación que los jóvenes establecen con la nación, es el modo en que se imbrican las historias personales con esta zaga colectiva, y dan lugar a subjetividades en las que se conjuga el trabajo de la biografía y la historia. Creo que Alex pone más el acento en la dimensión moral, y que además hay en él un hermeneuta que no deja de buscar la comprensión del sentido, de su construcción intra e inter subjetiva. Yo comparto ese abismamiento (porque así se experimenta), si bien suelo poner el foco más en la comprensión histórica y las narrativa que ella genera.

Se desempeña como Directora del Area de cursos en Ciencias Sociales de en la plataforma de CAICYT (www.caicyt.gov.ar) y del Area de Educación en la del Centro REDES (<http://www.centroredes.org.ar>) ¿Cuáles cree que son los principales aportes de los cursos? ¿A qué universo de docentes convoca centralmente?

M: Yo creo que el principal aporte de los cursos, en ambos casos y más allá de lo que cada propuesta tiene de singular, está en que ofrecen un puente muy transitable, y muy gozosamente transitable, entre la academia y la comunidad, especialmente los docentes. Esto es para mi algo especialmente valioso: para los investigadores, porque en su mayoría hacen docencia pero no tienen la experiencia del docente que “viene de abajo”, y para los docentes porque muchas veces no han podido o querido ser parte del mundo académico pero siempre están interesados en actualizarse en sus disciplinas, y en conectar de modo directo con los investigadores. Esto en los campus se vive en dos niveles: entre los cursantes y los profesores autores, que son investigadores destacados en cada tema, y con los cuales casi siempre hay intercambios directos y la posibilidad de plantear preguntas y reflexiones de interés personal; y en los cursantes entre si, ya que ellos son investigadores en formación y docentes, y se produce allí algo muy piola... en ese poder trabajar con las experiencias empíricas y las docentes en los foros, y seguirla en el café. Por otra parte, la virtualidad ofrece no solo libertad de manejo de los tiempos, sino una gran posibilidad de interacción con los otros (parece paradójico, pero a esta altura todos conocemos lo que mueven las redes sociales y tal vez somos parte de una o varias...), los cursos son espacios de mucha e intensa comunicación, y muchas veces eso perdura en el tiempo y la gente sigue trabajando junta, se visita, arman proyectos... Pero mientras tanto, comparten una experiencia de aprendizaje y se enriquecen con la diversidad, ya que los colegas suelen ser de otros contextos, a veces muy lejanos en lo cultural y lo geográfico, y a veces cercanos pero tan lejanos (un docente del barrio de Colegiales y otro de Laferrere).

En el curso sobre *“Cómo enseñar historia reciente hoy, estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto”*, se abordan las características controversiales que implica el abordaje del terrorismo de estado en el espacio escolar. La cuestión de la prescripción es un tema clave que ingresa en esos debates. A partir de las opiniones y experiencias de los cursantes *¿considera conveniente la intervención del estado en los procesos de construcción de los relatos del pasado?*

M: Ese es un curso realmente especial, porque en un tema tan conflictivo creo que hemos logrado, junto con Marcelo Borrelli (el coordinador académico) un espacio de reflexión didáctica plural y riguroso. Para ello hemos convocado a investigadores de todo el espectro ideológico, justamente porque ese no fue el criterio sino su trayectoria académica, intelectual, y formativa, como Gónzalo De Amézola, Ana Pereyra, Sandra Raggio, Gonzalo de Amézola, Sandra Raggio, Ana Pereyra, María Sonderegger, Carolina Kaufmann, Vera Carnovale. En cuanto a la pregunta que me haces, sabemos que el estado –y de eso se trata la “invención” de la nación ha sido el forjador de las historiografías nacionales, y a su vez que ellas fueron hechas para ser enseñadas, en Argentina por ejemplo, Mitre escribe la Historia (mayúscula) y la historia escolar, vale decir: la historia oficial. Y sin dudas el estado sigue teniendo un rol central en la política y los contenidos educativos, digo estado y no gobierno, porque el curriculum es una expresión democrática, y por lo tanto incluye a los diversos sectores de la política y la sociedad civil. Por otra parte, en la Argentina, el estado adopta un papel decisivo en relación con este tema a partir del kirchnerismo que convierte a los derechos humanos en un tema de estado, no sólo en política educativa sino también en la justicia. En mi opinión, eso es conveniente, por supuesto que incluyendo la participación de los distintos actores de la “cosa pública” y tomando los recaudos para que la historia no quede al servicio de la memoria, el pasado al servicio del presente, sino que se realice la construcción de memorias históricas. En este sentido adhiero a la idea de Habermas acerca de que existen usos públicos “correctos” e “incorrectos” del pasado, y que el historiador debe ser custodio de ellos. Y en

particular en relación con el terrorismo de estado, considero no solo conveniente sino ético y necesario que el estado asuma su compromiso y su responsabilidad con los hechos pasados y con el futuro, vale decir: educar para que no se repitan.

La formación continua de los profesores es un desafío permanente para los formadores de formadores ¿cuáles son sus posibilidades y dificultades actuales en nuestro país? ¿Cómo encararla para responder a las necesidades de los docentes?

M: La formación continua de docentes es un desafío en todas partes hoy, porque la rapidez de los cambios no solo afecta a los contenidos, a la actualización, sino a los formatos, los canales, los circuitos de información. Y no sólo eso: a nuestro ensamblaje cognitivo completo, que en la mayor parte de los formadores de docente se ha desarrollado con una lógica alfabética. Por otra parte, la institución escolar está hoy obligada a reformulaciones profundas donde estos cambios que mencioné se conjugan con unas nuevas subjetividades, nuevos modos de convivir, nuevos modos de aprender, que coexisten –a veces muy conflictivamente con los previos. Por eso entre los cursos que impartimos en el Área de Educación de REDES dedicamos uno a la conflictividad social y nuevas violencias en la escuela, otro a recuperar a Bourdieu para pensar hoy la educación transformadora, un tercero a la construcción de ciudadanías políticas, y otro a la reflexión sobre virtualidad y presencia en la convivencia escolar. Creo que el modo de encarar la formación debe atender a cuestiones transversales, como éstas, y también al perfeccionamiento y actualización de contenidos propiamente disciplinares, y que se debe tratar de generar espacios de capacitación de excelencia lo más cercanos posibles al contacto con investigadores, académicos y científicos.

Presentación de colaboraciones

- 1) Los trabajos a ser publicados deben ser remitidos al Comité Editorial quien los someterá a referato. La revista no asume el compromiso de mantener correspondencia con los autores sobre las decisiones de selección adoptadas.
- 2) No se aceptarán colaboraciones que hayan sido publicadas con anterioridad.
- 3) Los trabajos no deben exceder las 20 páginas, letra Times New Roman 12, interlineado uno y medio. Se presentarán al Comité Editorial, vía e-mail.
- 4) Las citas bibliográficas se incorporarán entre paréntesis en el texto con el año de edición y el número de página si correspondiere. Al pie de página se consignarán las notas aclaratorias numeradas correlativamente.
- 5) La bibliografía observará las siguientes características y secuencia: a) APELLIDIO y nombre del autor; b) Año de edición entre paréntesis; c) Título de la obra en bastardilla; d) lugar; e) editorial. Cuando se trate de un artículo se lo mencionará subrayado consignándose en bastardilla el título del libro, revista o publicación en el que se haya incluido.
- 6) Toda aclaración con respecto al trabajo y la pertenencia institucional se consignará en la primera página, en nota al pie, mediante un asterisco remitido desde el título del trabajo y el apellido del autor, respectivamente.
- 7) Los trabajos deberán ir precedidos de un resumen cuya extensión no debe superar las 150 palabras en español e inglés.

SUMARIO

I.	PRESENTACIÓN.....	3
II.	DOSSIER: FORMACIÓN DOCENTE EN HISTORIA	
	<i>¿Uruguay: 60 años de trayectoria en la formación de profesores de historia. Ana Zavala, Directora Maestría en Didáctica de la Historia, CLAEH – Montevideo, Uruguay.....</i>	11
	<i>Un panorama sobre la formación de docentes en historia en México</i>	
	Sebastián Plá , Universidad Pedagógica Nacional-México 31	
	<i>Aprender a enseñar historia. Las representaciones sociales de la enseñanza de la historia del alumnado de dos universidades chilenas. Dos estudios de caso. Joan Pagès Blanch (Universidad Autónoma de Barcelona); Lucia Valencia Castañeda y Gabriel Villalón Gálvez (Profesores universitarios chilenos, doctores en Barcelona).....</i>	59
	<i>Del campus universitario al territorio escolar. Perspectivas y reflexiones sobre la formación de profesores de historia, más allá del Curriculum académico oficial. Fabián González Calderón. Universidad del Humanismo Cristiano. Chile</i>	93
	<i>La formación continua de profesores de Historia en Brasil: problemas y desafíos Selva Guimarães Universidad Federal de Uberlandia.....</i>	111
	<i>Formación docente, política, debates y propuestas, Nancy Aquino y Susana Ferreyra (Universidad Nacional de Córdoba).</i>	127

III.	POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN	
	<i>Políticas Educativas y Escuela Pública: herencias, problemas Imperativos</i> Silvia Barco , Universidad Nacional del Comahue.	165
	<i>Política educativa y escuela secundaria</i> , Alicia Carranza . Universidad Nacional de Córdoba	187
IV.	REPRESENTACIONES E IMAGINARIOS	
	<i>Trama moral e imaginarios sociales en el aprendizaje de la Independencia de la Argentina</i> . Alexander Ruiz Silva , Universidad Pedagógica Nacional Colombia.	211
V.	SECCIÓN ENTREVISTAS	
	Liliana Aguiar entrevista a Miriam Kriger, investigadora de CONICET, docente de la UBA.	247

La presente edición de *RESEÑAS –
Enseñanzas para la Historia* – se terminó de
imprimir en los talleres gráficos de
Editorial Constantinopla en el mes de
Noviembre de 2012.

Impreso en Argentina

