

# Formación docente, política, debates y propuestas<sup>1</sup>

*Nancy Aquino - Susana Ferreyra*<sup>2</sup>

## 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 (LES<sup>3</sup>) 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-

---

<sup>1</sup> 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)

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

<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup>.

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 (LES<sup>5</sup>) 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.

---

<sup>4</sup> ASOCIACIÓN NACIONAL DE FACULTADES DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN.

<sup>5</sup> 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 Argentina<sup>6</sup> 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 anteriores<sup>7</sup>, se encuentra profundamente consolidada una tradición academicista que desvaloriza,

---

<sup>6</sup>Elaborado 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.

<sup>7</sup> -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 Magisterio<sup>8</sup>, 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

---

<sup>8</sup> Fines de la década de 1960.

Ley de Transferencia, (1992)<sup>9</sup>, Ley Federal de Educación<sup>10</sup> (1993), y la sanción de la Ley de Educación Superior<sup>11</sup> (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**"*<sup>12</sup>.

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

---

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

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

<sup>11</sup> Ley de Educación Superior Nro. 24.521 /1995. LES

<sup>12</sup> "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.<sup>13</sup> Para el análisis de esta cuestión es necesario

---

<sup>13</sup> 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 Tecnología<sup>14</sup>, 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"

<sup>14</sup> 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 ESNU<sup>15</sup>.

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.”<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Educación Superior No Universitaria.

<sup>16</sup> 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,<sup>17</sup> 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 le 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.

---

<sup>17</sup> 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 Continua<sup>18</sup>. 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.”<sup>19</sup>

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-

---

<sup>18</sup> Resolución CFCyE N° 241/05

<sup>19</sup> 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 Docente<sup>20</sup> 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.

---

<sup>20</sup> En el año 2006, a partir de Ley de Educación Nacional N° 26.206

## Reseñas

Entre ellas se destaca la de Desarrollo Curricular<sup>21</sup>, 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.

---

<sup>21</sup> 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.<sup>22</sup> El documento se estructura<sup>23</sup> 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*”<sup>24</sup>.

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

---

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

<sup>23</sup> 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.

<sup>24</sup> *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”*<sup>25</sup>.

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”<sup>26</sup>.

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

---

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

<sup>26</sup> *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”*.<sup>27</sup> 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...”*<sup>28</sup>. 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

---

<sup>27</sup> Ibidem, pág.7.

<sup>28</sup> 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 ANFHE<sup>29</sup>, 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.

---

<sup>29</sup> 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”.<sup>30</sup>

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

---

<sup>30</sup> 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 documento<sup>31</sup> 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 docencia<sup>32</sup>;

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

---

<sup>31</sup> Refiere a Lineamientos Básicos...ya citado.

<sup>32</sup> 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”.<sup>33</sup>

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.”<sup>34</sup>

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

---

<sup>33</sup> 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.

<sup>34</sup> 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)”<sup>35</sup>

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

---

<sup>35</sup> 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.”<sup>36</sup>

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 horarias<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> Mendoza, 02-06-11.

<sup>37</sup> **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”<sup>38</sup>. 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-

---

<sup>38</sup> 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.”*<sup>39</sup>

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 formación<sup>40</sup>, 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*

---

<sup>39</sup> Acta de Mar del Plata .Documento citado

<sup>40</sup> 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 universidad<sup>41</sup>.

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-

---

<sup>41</sup> 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 constituidas<sup>42</sup>.

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).

---

<sup>42</sup> 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).-