

Formación y desafíos en el profesorado: área de Ciencias Sociales

Graciela Sosa^(*) y Berta Wexler^(**)

Introducción

Este artículo forma parte del proyecto de investigación que fuera aprobado de acuerdo con la Resolución Ministerial N° 0907/01, Anexo III, Disposición N° 05/02- D.P.E.S., P.D.,P. y D.C., con el Dictamen N° 13-1-02-27. El mismo pretendió instalar una instancia reflexiva en la construcción del perfil del egresado de las Carreras de Profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que se estuvo graduando en el Instituto Superior de Profesorado N° 3 “Eduardo Laferriere” de Villa Constitución, Departamento Constitución, Provincia de Santa Fe.

La inquietud devino de una preocupación creciente de los profesores de estas carreras, a partir de la etapa de transformación del sistema educativo con la sanción de la Ley Federal de Educación. El compromiso asumido desde la Educación Superior instala un espacio para repensar la realidad académica de las Ciencias Sociales explicitando aquellas cuestiones que hacen al interjuego de las representaciones, en cuanto a la formación de grado, para contribuir al diálogo institucional en la construcción de su oferta educativa.

Si bien los Institutos Superiores tienen las mayores responsabilidades en la organización de las condiciones formativas al ofrecer planes y programas de estudios en las diversas carreras como un constructo en el que se apoya la formación de grado, las propias estrategias de crecimiento profesional requieren acciones institucionales de investigación que articulen las exigencias de la sociedad en cuanto a conocimiento con las transformaciones y reorganizaciones de la práctica que operan en consecuencia.

Hemos pretendido comprender los cambios en los perfiles docentes que se desprenden de diferentes etapas en la formación de grado en el Instituto desde su fundación, contextualizar la exploración y situar la acción en los escenarios naturales para contribuir a la toma de decisiones institucionales.

En las interpretaciones posibles encontramos que los perfiles docentes resultarían ser históricos y que las representaciones de la propia carrera también contribuirían a configurarlos.

Teniendo en cuenta que la sociedad requiere y demanda reflexiones y acciones acerca de la formación del docente a partir de los cambios operados en las ciencias, en la didáctica y en las políticas educativas, nos ha interesado desarrollar un proceso de indagación en torno del gran interrogante planteado como problema que gira en torno de cuáles son los perfiles docentes que actualmente se desempeñan en las aulas santafesinas y de las jurisdicciones limítrofes que se constituyen en área de influencia del Instituto.

SOSA, Graciela y WEXLER, Berta “Formación y desafíos en el profesorado: área de Ciencias Sociales”, en **Historia Regional**, Sección Historia, ISP N° 3, Año XIX, N° 24, 2006, pp. 209-223.

Algunas consideraciones previas

“Por osado que sea investigar lo desconocido mucho más lo que es inquirir lo conocido” Kaspar

Reconocemos a la formación docente desde los inicios del Profesorado N° 3, como el objeto de estudio, entendiéndola como espacio de construcción histórica de saberes pedagógicos y disciplinares con un determinado impacto en el ejercicio profesional. La exploración de dicho continente de significaciones tiene la pretensión de aportar al debate y a la construcción de nuevas bases dentro de la Institución, para abandonar la vulnerabilidad en la que pudieran estar los actuales egresados de estas carreras frente a los cambios y transformaciones. Entonces, al entender a la investigación como una estrategia de cambio, pensamos podría aportar insumos para las decisiones institucionales en los períodos posteriores.

Existen pocas investigaciones y trabajos realizados en torno del tema seleccionado respecto de la formación docente en estos profesorado en el período que va desde 1960 al 2000.

Centramos nuestra atención en el espacio curricular porque es allí donde se construyen, y/o reconstruyen, se producen y/o reproducen los diferentes modos de enseñar las Ciencias Sociales que van a tener determinado impacto en el sistema educativo provincial (Región VI) e interjurisdiccional (San Nicolás, Provincia de Buenos Aires), el nivel Polimodal y E.G.B.3, en las siguientes instituciones educativas: Instituto N° 3, Escuelas del Departamento Constitución, Escuelas de la Región VI e Instituciones de la Provincia de Buenos Aires (San Nicolás y Ramallo).

Hemos realizado interrogaciones que cuentan con la perspectiva de los participantes, sobre los fenómenos relacionados con la formación docente desde el funcionamiento de las carreras mencionadas desde 1964 hasta el año 2000. Buscamos sacar a la luz los cambios en el período mencionado, revisando sus orígenes, sus intenciones y contradicciones. Estas indagaciones estuvieron pensadas para desarrollarlas metodológicamente desde la captación de la complejidad, desde una metodología etnográfica, con los aportes de la hermenéutica comunicativa de Habermas, que le asigna a la interpretación un contexto entretelado por tres elementos: a) normas y valores, b) objetos y estados de cosas y c) vivencias intencionales, que nos ayudó a *“explicitar la significación “dada “ a las objetivaciones que únicamente pueden comprenderse como procesos de comunicación”*.¹

Estado actual de los problemas

Nuestras preocupaciones giraron en torno de las siguientes preguntas centrales que visualizamos como aproximaciones de sentido y que provocan las divergentes lecturas que pudieron hacerse a partir de ellas:

¿Qué modelos de formación profesional se han venido dando entre la fundación de estos profesorado y la actualidad?

¿Qué dimensiones de la formación docente están presentes en los egresados de estas carreras del Instituto?

¿Qué problemas de la práctica permiten elaborar una aproximación teórica cuya comprensión mejore y logre un aumento del conocimiento para tomar nuevas decisiones curriculares y de capacitación en la institución?

Hemos trabajado los ejes de análisis tratando de establecer regularidades en torno de concepciones, valoraciones, percepciones y prácticas. Todos los datos recogidos y los procesos metodológicos de análisis y acercamiento interpretativo han contribuido a profundizar y/ o descubrir nuevas aristas de trabajo.

Los aportes del Análisis del Discurso permitieron la contrastación necesaria para

descubrir qué dicen las diferentes voces de los actores implicados en las cuestiones a investigar: el discurso oficial comprendido entre el 64 y el 2000, el discurso de los egresados y el discurso institucional plasmado en el P.E.I y en los planes de estudio que existieron antes de la utilización de este instrumento. Los aportes bibliográficos de las Ciencias de la Educación nos permitieron centrar nuestras observaciones en el campo disciplinar y didáctico.

En este cruce de discursos buscábamos encontrar algunas respuestas que nos llevaran a interpretar los fenómenos que allí ocurrían. Los ejes que se abordaron en la formación del Profesorado tienen relación con la construcción de los diferentes perfiles, a saber:

a) Un espacio de direcciones emergentes, cuyo contenido se centra en aquellas cuestiones que emergen de la población consultada,

b) Un espacio con historia, en el que se distinguen diferentes configuraciones de los perfiles en la formación de los Profesores de Historia y Ciencias Sociales de acuerdo con los diferentes periodos históricos –educativos:

El foco de interés se centró en un problema curricular que tiene consecuencia directa en las prácticas profesionales de nuestros egresados. Las voces que faltan, las de los profesores actuales de la carrera, constituyen otro universo de significaciones que no forman parte de éste y consideramos que puede ser objeto de otras investigaciones.

La información obtenida nos llevó por un análisis de diferentes tipos de producciones, hecho que enriqueció nuestra mirada y nos mantuvo alerta permanentemente.

Población.

La población involucrada, tomando en cuenta los años de egreso, la antigüedad docente, el lugar de procedencia y otros aspectos corresponde a tres décadas: 1970, 1980, 1990. En las indagaciones pudimos visualizar otras características: a) que todos se encuentran ejerciendo su profesión como docentes en el área de Ciencias Sociales y pertenecen a instituciones de E.G.B.3 y Polimodal, de diferentes zonas de la ciudad y de ciudades vecinas de la Región VI de la Provincia de Santa Fe y escuelas públicas y privadas de la Provincia de Buenos Aires, b) que las escuelas en que trabajan tienen diferentes modalidades y se desempeñan en asignaturas como: Historia y Geografía, Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana. Frente a esta situación, nos preguntamos a qué se enfrentan estos profesores egresados y cuáles son los desafíos actuales que debe asumir con ellos la Institución que concretó su titulación.

“La formación del profesorado es una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo con decididas y claras proyecciones sobre la calidad de la enseñanza”²

Es evidente que el Profesorado es reconocido como espacio de cambio educativo, fundamentalmente por la posibilidad de observarse en él las direcciones emergentes de los aprendizajes de las competencias profesionales para la docencia a lo largo de los diferentes periodos desde su fundación. En el caso que nos ocupa, las carreras de Profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, objeto de nuestra exploración son de las más antiguas del Instituto N° 3 de Villa Constitución, Provincia de Santa Fe; podríamos decir que casi nacieron con él. Entonces, ya sus egresados pueblan las aulas de las diferentes escuelas de la zona y de los alrededores de la Prov. de Buenos Aires.

Nuevas aproximaciones y lecturas ofrecieron otras cuestiones que se relaciona-

ban con el problema en tratamiento. Lourdes Montero³ citando a Toulmin plantea la indisociabilidad del campo disciplinar con las posibilidades de influencia en la práctica profesional como las dos caras de una misma moneda, que bien pueden verse en esta problemática. En tal sentido, aparecen como dos modos diferentes de concepción: como disciplina, con una tradición comunal de procedimientos y técnicas para abordar problemas teóricos o como una profesión, con un conjunto organizado de instituciones, roles y hombres cuya tarea es aplicar o mejorar esos procedimientos o técnicas. La misma autora incluye, en el mismo libro, dentro de la formación del profesorado, tres fenómenos supuestamente globales: el aumento de la demanda social de formación y desarrollo profesional del profesorado, el derecho de profesores a su continuo desarrollo para desempeñar su profesión y aumentar la calidad de su trabajo y un mayor compromiso de las instituciones de formación de grado con la investigación.

El espacio de formación del profesorado se entendió como espacio histórico y eso permitió pensar en algunas cuestiones que nuestros egresados deben enfrentar en su tarea diaria: cómo mantener la indisociabilidad del campo disciplinar, la sutil tensión entre la disciplina y la profesión cuando su formación de grado se ha inclinado hacia la primera, cómo atender a la demanda de formación posterior a la formación de grado, sobretodo porque, en la actualidad, cada vez más se abandona la idea de que la formación termina cuando termina la formación de grado que ofrece el instituto y cómo hacer valer el derecho de un continuo desarrollo y cómo, en consecuencia, aumentar la calidad de su trabajo, demandando propuestas de capacitación y perfeccionamiento que reúnan algunas condiciones básicas: la calidad, la actualización de los contenidos disciplinares y pedagógicos y la gratuidad.

Un campo interesante de exploración resultó ser las preocupaciones de los egresados por las dificultades que encontraban a la hora de cursar su carrera. En un primer grupo, se reconocieron dificultades de tipo personal, familiar y de trabajo; y en un segundo grupo, la exigencia considerada como de alto nivel. En el primer caso, es importante el desarrollo de estrategias para evitar el desgranamiento que lleva a la deserción y, en el segundo, resultaría importante investigar el interior de la carrera para saber cuál de los polos ha sido desatendido por la formación de grado.

Los egresados de la década del '70 coincidieron en su mayoría en reconocer un modelo academicista; los de la década del '80 reconocen diferentes modelos: clásico, tradicional, y centrado en el saber disciplinar – desligado del saber práctico – pedagógico, en acotado número de asignaturas: crítico, algunos de los de la década del '90 también observaron un modelo crítico. Nos parece importante destacar que estos reconocimientos recogidos de ninguna manera pretenden ser generalizaciones, sino que se entienden como representaciones de la muestra. La heterogeneidad de paradigmas que aparecieron nos condujo a plantearnos algunos interrogantes:

¿Cómo hacen frente a la explosión de conocimientos y habilidades demandados por la sociedad moderna?

¿Cómo motivan a sus alumnos en el estudio de las realidades sociales, especialmente en estos tiempos de desempleo y violencia social?

¿Cómo enseñan a procesar la información, si se considera la competencia entre las fuentes informales de información y los valores, especialmente en los medios de comunicación de masas?

¿Cómo introducen las nuevas tecnologías en la escuela?

¿Cómo abren la escuela a la comunidad inmediata y al mundo exterior desde sus prácticas áulicas y/o institucionales?

No pretendimos contestarlas, sin embargo, algunas cuestiones implicadas en las problemáticas que aparecen en las voces de los egresados de las carreras de Historia, Geografía y Ciencias Sociales acerca de qué conocimientos, habilidades, valores y actitudes se busca y cuáles son los procesos y los recursos para su adquisición en sus propuestas de grado.

Encontramos presente como una constante: “la problemática de la enseñanza de las disciplinas especializadas y su difícil diálogo con la formación pedagógica”.⁴ Ha sido difícil evitar contradicciones entre los dichos de los egresados; por un lado, reconocen como importantes asignaturas que se inscriben en el polo de la actualización teórica, pero cuando plantean necesidades o proponen tratamiento de determinadas problemáticas, se inclinan por el polo de la acción pedagógica.

Este punto de conflicto marca dos concepciones en la formación docente que se encuentran presentes en las prácticas cotidianas de las instituciones y que merecen ser explicitadas por la importancia que ellas revisten. También es cierto que los institutos fueron creados en nuestro país para privilegiar la formación pedagógica y fortalecer la categoría profesional de los docentes. Teniendo en cuenta ese mandato fundacional al que hacíamos referencia, entendemos que el planteo bipolar de la cuestión resulta insuficiente: es necesario conciliar actualización teórica con la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales y las prácticas de aprendizajes de los sujetos que aprenden, incluyendo en este grupo a los egresados quienes completan o pretenden completar su formación.

En tal sentido, resultan esclarecedoras las palabras de María Cristina Davini: “*Aunque el currículum de la enseñanza básica o secundaria prescriba las materias que deben ser enseñadas, les cabe a los docentes un proceso de ponderación y organización del conocimiento en las aulas. En consecuencia, este conocimiento no puede representar para maestros y profesores una cuestión opaca. Ello impone al currículum de la formación inicial y al perfeccionamiento un importante desafío: no sólo deben incluir niveles significativos de información especializada, sino que también deben permitir a los estudiantes la comprensión de sus problemática, postulados teóricos competitivos y contextualización en las redes de interés de las comunidades científicas. Entendiendo que el desarrollo de la ciencia no es neutro, esta comprensión le permitiría al docente tomar decisiones epistemológicas congruentes con los propósitos educativos que persigue*”⁵

En relación con lo anteriormente desarrollado, es interesante observar que las omisiones reconocidas giran en torno de: la evaluación, contenidos de formación ética y ciudadana, la investigación educativa, la didáctica de las Ciencias Sociales, mayor profundización en los contenidos de las diferentes materias, la formación pedagógica, las estrategias metodológicas focalizadas en la comprensión de textos, procesamiento de la información y técnicas de estudio.

Las preocupaciones en torno de la formación docente y sus omisiones han podido sacar a la luz estas cuestiones tácitas que forman parte del universo cultural de estos sujetos. Creemos que cualquier propuesta que surja para su formación desde la institución tendría que encaminarse a una reestructuración de aquellos modos pensar, percibir y accionar la práctica docente en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los aspectos a focalizar en la formación de profesores deberían organizarse alrededor de tres ejes: la actualización y profundización de los contenidos, las prácticas docentes y las estrategias de intervención docente para el procesamiento de la información.

Al contrastar las omisiones con las necesidades; podemos inferir que, de aquellos

componentes reconocidos por Imberón⁶ en la formación del Profesorado, es el psicopedagógico el que se encuentra devaluado. Sería importante tener en cuenta este dato en la configuración del modo de entender la profesión de enseñar; ya que desde el discurso se busca preparar un profesional que, al asumir conocimientos teóricos de la especialidad, también lo haga con los prácticos y tecnológicos de las ciencias de la educación para el ejercicio docente. Se trataría también de dotar al profesor de cierta profundización dentro de otros saberes, tales como el “saber comunicarse” que le permitiría aumentar y profundizar su universo comunicacional con la clase y con otros actores institucionales y, dentro de él, el “saber expresarse” como elemento valioso para crear los vínculos necesarios en las diferentes situaciones didácticas.

Los materiales de estudio utilizados en la formación de grado (libros y fotocopias) dan cuenta de una concepción academicista centrada fundamentalmente en el lenguaje escrito. Esto permitiría debatir sobre las siguientes cuestiones:

¿Cómo enfrenta este profesor formado en una cultura académica centrada en el libro los aprendizajes de sus alumnos, sujetos sometidos a lenguajes diferentes como el video y la informática?

¿Qué limitaciones conceptuales debe enfrentar en cuanto a la comprensión lectora y a la producción de textos orales y escritos?

¿Qué desafíos didácticos debe sortear este profesor frente a la producción de materiales didácticos y a la dinámica diseñada para enseñanza de las Ciencias Sociales?

La tensión producida entre los materiales de base fundamentalmente lingüística y aquellos que se basan en otros lenguajes determinan las prácticas docentes en uno u otro polo. En realidad, creemos que este aspecto merece una indagación especial porque, siendo el área de las Ciencias Sociales un espacio donde la búsqueda de soluciones, el reconocimiento de fuentes de información y la interpretación de situaciones se configuran a partir de buenos procesos de comprensión; es por eso que, entendemos que explorar los procedimientos propuestos a los alumnos representan, hasta el momento, lo oculto u ausente.

Las visiones recogidas permiten registrar que la tensión entre las teorías y la práctica subyace en la formación docente del profesorado, otorgándole un estilo particular de acuerdo con las diferentes épocas y los marcos teóricos. Podríamos pensar que la evolución en las prácticas pedagógicas indica una situación inicial desde una “racionalidad técnica” en la que se supone que los problemas de la práctica se resuelven a partir de la aplicación de la teoría sistemática, preferentemente basada en investigaciones⁷ con intentos aislados hacia otro polo que contempla cada vez más el estudio, la reflexión, la discusión, la experimentación.

Coincidimos con María Cristina Davini cuando dice: “... todo enfoque y prácticas pedagógicas enseñan no sólo por lo que dicen que enseñan sino aún mucho más por lo que no dicen, por lo que ocultan o desconocen y, al fin, por lo que instauran en la misma práctica, como estilo de interacción entre los sujetos, entre ellos y el conocimiento, y entre todos ellos y el contexto social. Pero dentro de esta lógica, los problemas no se restringen a las materias pedagógicas. La enseñanza del “conocimiento teórico” de las disciplinas específicas arroja rasgos tendenciales que representan similares obstáculos.”⁸

Un punto de vital importancia lo constituye el hecho de que el estudiante egresa y “se enfrenta a la práctica laboral con escasas conexiones entre las investigaciones sistemáticas y los procesos reales que tiene que enfrentar en el aula o en la escuela”.⁹ En este sentido, la necesidad de conformar una pedagogía

específica que incluya la reflexión sobre la práctica se transforma en uno de los nudos emergentes que permitiría que se indague acerca de las dimensiones involucradas en el problema y que se detecten problemas que emergen de las prácticas con vistas a un potencial desempeño práctico, como así también la adecuación de las acciones a contextos y sujetos concretos.

Algunas ideas que nos parecen importantes a la hora de pensar en la formación docente se relacionan con conocimientos que le permitan elaborar estrategias de enseñanza, con técnicas de autoformación, optimismo pedagógico, fuerte interés por comprender los problemas derivados de las relaciones educativas y capacidades comunicativas.

Coincidimos con Imberón cuando expresa: *“En la formación permanente será imprescindible conocer la forma de adaptación a uno u otro tipo de alumno, individualmente considerados y también como grupo en el marco de una clase determinada. En este nivel, la información de que dispone y la formación del profesor han de relacionarse con la didáctica, la psicología del niño y del adolescente, en materia de psicología social y de interpsicología. (...) La formación permanente debería conceder a estos aspectos una importancia equivalente a la que se reconoce el conocimiento sobre los contenidos o las estrategias metodológicas.”*¹⁰

Entendemos que ha de ser de vital importancia el desarrollo de las cuatro capacidades de acción útiles para el profesor: ser capaz de observar y diagnosticar todo lo que sucede a su alrededor, de observar a los alumnos, de saber comunicarse y ser capaz de servirse de su propio cuerpo.¹¹

Podríamos concluir este apartado citando lo que significa para Hoyle¹² la profesionalización, que puede identificarse con desarrollo profesional: *“...el proceso por el que los profesores adquieren el conocimiento y las habilidades esenciales para una buena práctica profesional en cada etapa de su carrera docente.”*

Una mirada hacia la historia...

Uno de los aspectos esenciales se refiere a la construcción de los perfiles de los Profesores de Historia y Ciencias Sociales, razón por la cual no podemos soslayar un recorrido histórico de estas carreras en el Instituto N° 3 de Villa Constitución. Si bien el análisis de esta situación llevaría a una profundización en los procesos de la historia de la educación argentina, nosotros preferimos centrarnos en algunos aspectos de esta problemática para poder construir aquellas competencias profesionales a partir de la formación docente de esta carrera.

La formación de profesores desde principios de siglo en nuestro país estuvo a cargo de las universidades y los Institutos No universitarios, tanto en el orden público como privado para atender a las necesidades de escuelas en el Nivel Medio de carácter Nacional, Normal, Comercial y el Técnico, a partir de 1950, con la creación de esa modalidad.

Los profesorado en los Institutos Terciarios, de acuerdo con los planes de estudio, fueron casi todos de formación general, con materias de carácter humanista y escasa formación pedagógica. Las materias disciplinares desligarían el saber con la práctica, con una fuerte carga normalista: lo pedagógico está planificado al finalizar la carrera.

Dentro del área que exploramos, se trata de estudiar la actividad de la enseñanza y la formación específica. En general, la mayoría de las carreras que se fueron articulando en los profesorado argentinos estuvieron atravesadas por la cuestión profesional, de formadores y quedaron como desafíos políticos muy fuertes. Si

bien las provincias son parte de las políticas nacionales, desde principios del siglo XX, los profesorados fueron disciplinares, se unieron por puntos de contacto o en áreas y volvieron a la disciplina a partir del siglo XXI. Lamentablemente nuestro sistema educativo *no tiene* continuidad a lo largo del tiempo, las experiencias y cambios son copias de modelos europeos o modas que dejan de tener vigencia a cada nuevo gobierno.

En el contexto social de la escolarización también se reconocen diferentes etapas, a saber:

- la etapa fundacional y de gobiernos civiles,
- el proceso de la dictadura militar,
- la etapa de transición hacia la democracia,
- el período democrático propiamente dicho,
- el de “transformación educativa”

En el primer período, con el objeto de organizar en forma armónica e integral la política educativa, el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), elaboró un Plan de Desarrollo Nacional para el período fundacional de nuestro Instituto. En particular para la Enseñanza Superior el objetivo fue incrementarla del 10% al 11% y orientar a los jóvenes a estudiar nuevas carreras, distintas a las tradicionales.

En el marco de la política desarrollista del gobierno de Arturo Frondizi, aparece la Educación Superior No Universitaria en la Provincia de Santa Fe ya que las Escuelas Normales gestionaron su creación. De acuerdo a los aportes realizados en el trabajo del Proyecto Educativo Institucional (PEI. ISP N° 3), sabemos que en el año 1959, por la Ley 4910 estas escuelas fueron reorganizadas en cada cabecera de departamentos, con concursos para titularizar el personal, plantas escolares, horarios de doble turno, etc. La política educativa provincial extendió la obligatoriedad de la enseñanza al Ciclo Básico y se ampliaron las escuelas junto con el presupuesto para las mismas.

Los Institutos del Profesorado aparecen durante la presidencia del Dr. Humberto Illia con el objetivo de corresponder a las demandas crecientes de educación a Nivel Medio y Superior. En el año 1964, se crea el Instituto Superior del Profesorado de Villa Constitución; así lo decía el texto fundacional:

“Decreto N° 00427. SANTA FE, 24 de Enero de 1964. VISTO el expediente N° 12427 del Ministerio de Educación y Cultura, mediante el cual el director de la Escuela Normal de Villa Constitución Señor José Hugo Goicoechea, propicia la creación de un Instituto de Profesorado Básico; y CONSIDERANDO: que se concretaría una justa aspiración de la población al dar a los alumnos de escuelas normales e Institutos de enseñanza secundaria, la oportunidad de adquirir estudios superiores; Que el mencionado Instituto absorbería también a alumnos de las localidades vecinas, como San Nicolás de los Arroyos, Alcorta, Arroyo Seco y Santa Teresa: Por ello y de conformidad con lo solicitado por el Consejo General de Educación, EL GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DECRETA:

... ARTÍCULO 2º) Créase un Instituto de Profesorado Básico en la ciudad de Villa Constitución

Firman el Gobernador de la Provincia de Santa Fe, Dr. Aldo Tessio y el Ministro de la cartera de Educación el Profesor Arribillaga, se fundaron además los Institutos de Venado Tuerto, Coronda, Reconquista, Rafaela, Cañada de Gómez, Casilda y Santa Fe.¹³

Este nuevo modelo de Educación Superior concebía a la escuela como una herramienta o instrumento cuya función era la de aportar elementos acordes al

nuevo orden social. “*Se trataba, entonces, de tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. En función de este modelo, el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistiría en ‘bajar a la práctica’, de manera simplificada, el curriculum prescrito alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos.*”¹⁴

Actualmente el Profesorado depende de la Dirección de Enseñanza Superior del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe. Su funcionamiento se rige por el Decreto N° 198/86, que reglamentó orgánicamente sus actividades y, cuando se resolvió nominar a todos los establecimientos educativos provinciales, se propuso el de “Eduardo Lafferiére”, para rendirle un homenaje a quien fuera profesor, renombrado matemático, autor de obras de su especialidad, fundador y primer director de la Escuela Normal de Villa Constitución, a partir de 1917. El 20 de mayo de 1982 el Ministro de Educación de la Provincia de Santa Fe, Dr. Eduardo Emilio Sutter Schneider presidió el acto de imposición de dicho nombre. (Resolución Ministerial N° 185 del 17 de Marzo de 1982)

Por Decreto N° 2374 del 25 de Marzo de 1964 se cambió la denominación del mismo pasando a ser Instituto Superior de Profesorado. Las carreras que comenzaron a funcionar fueron:

Matemática, Física y Cosmografía, Ciencias Naturales, Castellano y Literatura e Historia y Geografía

En 1967, egresaron los primeros profesores en las disciplinas establecidas como programa, con el Título de Profesor de Enseñanza Media (Secundaria, Normal y Especial); la creación del Profesorado había sido algo significativo para el Departamento Constitución y su área de influencia (Proyecto Educativo. PEI-2003).

En este marco comenzó el crecimiento de una Institución que marcaría historia en el ámbito del sur santafesino, y se desarrollaron diferentes planes en el área de Ciencias Sociales y la Historia, que más adelante señalamos, hasta que otra política de carácter autoritario cambiara la situación general en todo el país.

En el segundo periodo, al irrumpir en el gobierno la dictadura militar, es posible reconocer que los objetivos de la Política Educativa estaban en consonancia con los fines que proclamaron las Fuerzas Armadas: *reestructurar el Estado* y transformar los fundamentos de la sociedad argentina bajo un proceso de *autoritarismo político* y *marcada represión* a la expansión del pensamiento crítico. La crisis en el contexto argentino y la inestabilidad política provocaron la *ruptura de los circuitos de reproducción ideológica*. Se cerraron los mecanismos de participación social en el sistema educativo provocando *expulsiones* y *exclusiones* de determinados actores. El *control militar directo de los proyectos educativos* cristalizaron y garantizaron la *verticalización del sistema administrativo*, *transfiriendo la lógica burocrática al ámbito* escolar a través de reglamentaciones y acciones formalmente prescriptas.

El tercer período se reconoce entre los años 85 y 88 como el de transición, en el que el *sistema educativo* se configuró en torno de revertir prácticas autoritarias y crear clima de participación democrática, con un *rol burocrático estatal de carácter infraestructural*, *representado por los funcionarios políticos*, que vigilaban el cumplimiento de los objetivos formales. Se buscó la *expansión cuantitativa* del nivel medio y la *eficiencia* basada en el *logro de una baja tasa de deserción*. El énfasis puesto en el ejercicio democrático, a través de centros de estudiantes, talleres de docentes, etc., y en la apertura de la escuela a la comunidad, *hizo que se prestara más atención a la “forma” que al “contenido educativo”*, produciendo un desequilibrio entre ambos y desconociéndolos *como unidad indisoluble*.

El cuarto período, nominado como democrático propiamente dicho, normalizó la mayoría de casas de estudio de Nivel Superior, reincorporando a los profesores y directivos expulsados del sistema, y reconociendo nuevamente los estatutos docentes, los Consejos Académicos y Deliberativos de las instituciones donde participaban todos los estamentos de la Comunidad Educativa. Puso en marcha además el “II Congreso Pedagógico” con la participación de todos los niveles de enseñanza, estudiantes, padres, etc..

El último período coincide con la Reforma del Estado, la *Transformación Educativa* que, en este campo, se había estructurado alrededor de dos líneas de acción: a) la transferencia a las jurisdicciones provinciales de todos los servicios nacionales de educación considerando esto como algo que permitiría la democratización del sistema y b) la aplicación de la *Ley Federal de Educación*. Esta etapa, se la describe solamente ya que no es objeto de nuestro estudio donde el análisis llega hasta el año 2000, momento en que se está aplicando el Plan de Profesorado de Historia N° 830/ 86, en la Provincia de Santa Fe.

Durante los períodos mencionados anteriormente funcionaron:

El Profesorado de Historia y Geografía, desde 1964, en la Provincia de Santa Fe, el primero que se implementaría en nuestra institución dentro de los que estamos estudiando, manifestando importantes déficits en el desarrollo de las competencias docentes y una desarticulación entre una formación de carácter disciplinar y una enseñanza de contenidos en áreas. La apertura se produjo el 13/04/64 con una duración de 4 años.

El Plan de la carrera de Historia y Geografía marcó un aporte general que contribuyó al enriquecimiento personal de los alumnos, asociado a la concepción positivista y organizado en el conocimiento de las historias generales, regionales y las geografías específicas. Durante cuatro años de estudio, se compartió, junto a los idiomas extranjeros, el área pedagógica- didáctica que se cursaba al finalizar la carrera. Metodología y Práctica de la enseñanza con crítica pedagógica hizo hincapié en la conducción y planificación del aprendizaje. Funcionó hasta 1973 y el motivo de cierre fue la disminución de la demanda.

El Profesorado de Escuela Intermedia en área de Ciencias Sociales, desde 1970 hasta 1973. Fue un cambio propuesto para la enseñanza que rápidamente se suprimió y pocas promociones accedieron a él. Se dictaron contenidos básicos de Ciencias Sociales, ya que se había acortado la brecha entre la escuela primaria y la secundaria para que los alumnos al finalizar se inserten en el mundo del trabajo. Se preparó a los docentes con núcleos de materias afines y correlativas, intentando realizar un cambio en la educación y aún en el régimen económico e industrial de la Nación. La legislación de Educación Secundaria, que abarca dos dimensiones: la teórica y la profesional – técnica que pretenden dar aptitudes prácticas, ya que la propia escuela intermedia serviría para contener a los adolescentes con el fin de que no abandonen la escuela y se inserten en el mundo del trabajo. La nueva organización de la enseñanza modificó la formación en los profesorados y acortó los términos en ambos sistemas: Medio y Superior. Como sostiene Ángel Díaz Barriga, “... *La cuestión curricular forma parte de una pedagogía que busca establecer nuevas relaciones entre la institución educativa y el desarrollo industrial*”¹⁵

El Profesorado de Complementación de Enseñanza Intermedia a Media, desde 1973, y a los fines de lograr la equivalencia de los profesorados por no existir más la Escuela Intermedia, estableció un plan de estudios con materias cuatrimestrales. Con el cursado en Primer Cuatrimestre de cuatro asignaturas y Metodología y Práctica de la Enseñanza (Anual), el alumno obtuvo el Título Complementario para

dar clases en el Ciclo Básico y, con el cursado en el Segundo Cuatrimestre de las otras cuatro, el de Profesor de Nivel Medio. No era el sistema más idóneo, pero favoreció la distribución de las tareas; dado el gran número de materias que debían cubrir, esta experiencia permitió saldar la deuda con los egresados preparados para el Nivel Intermedio. El plan del gobierno peronista, en este caso, tiene que ver con el replanteamiento curricular para modernizar la educación, en la que se le asignaron nuevos lugares a la escuela y en particular a la Historia, las Ciencias Sociales y el Estudio de la Realidad Social del país. Estos nuevos lugares tuvieron que ver con la práctica cotidiana en donde se le asignaron nuevos espacios en el currículo. Existieron numerosas disputas teóricas sobre la concepción curricular.

El Profesorado de Historia, desde 1981 hasta 1985, apuntó a la Historia como ciencia social cuyo objeto de estudio principal eran los aspectos económicos, socio-políticos y materias de formación general con un carácter humanista. Las asignaturas de la especialidad trataban de formar docentes productores de conocimiento. El saber pedagógico se planificaba para los últimos años de la carrera y la didáctica apuntaba a la adquisición de hábitos o habilidades para la planificación, conducción y evaluación de los aprendizajes. Tenía una fuerte impronta normalista, con una preparación de los docentes para la enseñanza secundaria. La carrera estaba basada en las historias tradicionales: europea, americana y argentina, con ausencia de planteos epistemológicos sobre la disciplina y sobre la metodología de la investigación. Este Plan de Estudios de cuatro años tuvo varias promociones hasta que se le incorporó medio año más para egresar. Cabe consignar que los Planes de la Jurisdicción Nacional continuaban siendo de cuatro.

A partir de 1980, la reformulación curricular trató de “superar las dificultades propias de las concepciones acerca del conocimiento sostenidas en la etapa fundacional de la formación docente” (Davini, 1995:37) en el ámbito nacional y provincial. Una de ellas fue el Nuevo Diseño Curricular para la formación de profesores de Historia que entró en vigencia en el año 1986 con el Plan de Estudios de la carrera de Historia N° 830 y que tuvo vigencia hasta el año 2000.

Este cambio resignificó “el papel y la concepción del conocimiento que dejó de ser enciclopédico, como nueva experiencia trató de adaptarse a la cambiante realidad social para comprenderla y transformarla. En los finales del siglo XX las políticas implementadas en los institutos terciarios hacen indispensable un docente como profesional. Y en esa profesionalización el docente y los alumnos producen currículo, con creatividad e investigación”.¹⁶

La reforma para el Plan del Profesorado de Historia, en el año 1986, modificó la formación docente y todas las carreras de la provincia comenzaron con la interdisciplinariedad, organizada en talleres y núcleos. La experiencia innovadora articuló la propuesta con la integración de la teoría y la práctica en la interrelación escuela-comunidad. El informe elaborado para el PEI del Departamento de Historia de nuestro Instituto dice:

“La interdisciplinariedad apunta a superar la fragmentación del saber, la atomización, los comportamientos estancos entre las disciplinas, la especialización parcializadora para que no encontremos como resultado un hombre dividido, incapaz de reconocerse en su totalidad y que es necesario reconstruir toda visión del hombre en su conjunto integrante. Además, la interdisciplina implica una convergencia de investigación y de no abandono de la especificidad disciplinar ya que esta misma interdisciplinariedad exige el dominio de la especialidad para poder compartir sin invadir. Se pretende a través de esta construcción interdisciplinar favorecer el conocimiento de la realidad social construyendo explicaciones

provisorias e hipótesis factibles de ser confrontadas. La propuesta es la de problematizar la realidad social a partir de ejes vertebrados teniendo en cuenta las categorías de análisis y los conceptos estructurantes. La interdisciplinariedad fomenta actitudes abiertas, flexibles, solidarias democráticas y críticas.”¹⁷

Desde la creación del Instituto funcionaron hasta la actualidad las carreras mencionadas, salvo un período de seis años en que no se dictaron por falta de matrícula (1976 a 1981). No nos resulta extraño la ausencia de estas carreras, ya que ese período coincide con la época en que gobernaba la dictadura militar en la República Argentina con un proyecto educativo fuertemente tradicionalista y con una concepción occidental y cristiana; el autoritarismo primaba en el Estado Argentino y en todos los órdenes de la educación.

Respecto a las carreras de Historia y Ciencias Sociales, tuvieron mecanismos de control muy fuertes, como la detención y desaparición de docentes que molestaran al régimen, hasta del manejo de bibliografía en los programas de estudio, controles de clases y sanciones disciplinarias hacia los directivos que no cumplieran con lo ordenado por las autoridades. El régimen de control se ejercía de una manera muy estricta a través de los supervisores, que hasta llegaban a las instituciones en misión de escuchar las clases y detectar los llamados inconvenientes al sistema con directivas expresas aprobadas por la Junta Militar cuyo órgano de ejecución era el Servicio de Inteligencia del Estado.

Se pusieron en vigencia formas de terrorismo de Estado a través de cartillas, fichas de admisión al servicio educativo que se realizaban por triplicado consignando los empleos de los últimos diez años del agente junto con la identificación de cuatro personas responsables para avalar dicha admisión.

Cabe recordar que los Profesorados de la Provincia de Santa Fe, adhiriendo a la Ley Federal de Educación, y en el marco de la Reforma Educativa, desde el 2001 puso en vigencia un nuevo Plan de estudios que volvió a 4 años de duración y continúa hasta la fecha, cuyo contenido no ha sido objeto de nuestro estudio.

En los planes que tuvieron vigencia en el Instituto durante el período estudiado, podemos observar una fuerte tendencia de formación academicista que configura el perfil histórico del egresado. Este perfil es el que caracteriza a un profesor que debe dominar lo conceptual para poder abordar la investigación histórica. Los egresados se identifican con la disciplina más que con la formación pedagógico- didáctica.

Sin embargo, el anhelo es llegar a tener, frente a la diversidad de situaciones que se le presentan hoy en las aulas, competencias que le permitan establecer todas las relaciones necesarias entre lo que fue su formación pedagógica, especializada y orientada con las demandas actuales de los alumnos para mejorar su calidad como docentes.

Conclusiones

El universo de significaciones explorado permite reconocer cuestiones interesantes en lo que hace al desarrollo profesional de nuestros egresados para que en los debates institucionales se traten y se construyan propuestas renovadas y renovadoras.

Los diferentes discursos han permitido dilucidar algunas permanencias, tales como: la necesidad de continuar la formación en el espacio institucional del Profesorado, la valoración de una formación permanente, la posibilidad de profundizar en problemáticas relacionadas con lo disciplinar y lo pedagógico, la oportunidad de realizar procesos de capacitación y perfeccionamiento en la zona de residencia o de trabajo.

El Instituto Superior N° 3 conmemoró sus cuatro décadas de trabajo en el año 2004, con una permanencia a lo largo de TREINTA y CUATRO AÑOS, lo que da sentido y relevancia al aporte realizado a la educación santafesina en la formación de profesores del área de las Ciencias Sociales.

Bibliografía

- ACHILLI, Elena Libia. **Investigación y Formación Docente**. Laborde Editor, Rosario, 2000.
- ALFIERI y otros, **Volver a pensar la educación** – Política, Educación y sociedad (Congreso Internacional de didáctica), Madrid, Morata.
- BEILLEROT JACKY, **La formación de formadores**. Facultad de Filosofía y Letras. UBA, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1998.
- BRITZMAN. **Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education**. Harvard Educational Review, 56 (4), 1986.
- CARRETERO, Mario. **Construir y Enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia**. AIQUE, Buenos Aires, 1995.
- CLIO y Asociados. La historia Enseñada**. N° 1, UNL, Santa Fe, 1996.
- CLIO y Asociados. La historia Enseñada**. N° 3, UNL, Santa Fe, 1998.
- CLIO y Asociados. La historia Enseñada**. N° 4, UNL, Santa Fe, 1999.
- Confederación de Educadores Americanos: **XVI Congreso de la CEA. Los desafíos Sindicales y la Educación para el siglo XXI**, Editorial del Magisterio "Benito Juárez", México, 1998.
- COULON, A. **La etnometodología**. Cátedra, Madrid, 1988.
- DAVINI, María Cristina. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**, Cuestiones de Educación, Piados, Buenos Aires, 1995.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. **Ensayos sobre la problemática curricular**. México. Trillas, México, 1997.
- DÍAZ BARRIGA, Angel. **Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico**. Instituto de Estudios y Acción Social, Aique, Buenos Aires, 1994.
- DIKER, G. y TERIGI, F. **La formación de maestros y profesores: hoja de ruta**, Piados, Buenos Aires, 1997.
- DUHALDE, Miguel. **El lugar de la investigación en la Formación Docente**, Revista Novedades Educativas, Año 9 N° 81, Buenos Aires, 1997.
- DUHALDE, Miguel. **Condiciones de realización para la investigación en la Formación Docente**. 1ra parte y 2ª parte, Revista Novedades Educativas, Año 10 N° 91. Buenos Aires, 1998.
- FILINICH, María Isabel. **Enunciación**, Eudeba, Buenos Aires, 1998.
- FILMUS, Daniel (comp.). **Para qué sirve la escuela**, Tesis-Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, 1993.
- GARCÍA, Alonso. **La construcción del conocimiento profesional docente**. Homo Sapiens, Rosario, 1998.
- GIMENO, Sacristán, J. **La formación del profesorado de universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B.** Revista de Educación, 1982.
- GODOY, Cristina; **Historia. ¿Aprendizaje plural o gritos de silencio?**, Laborde Editor, Rosario, 1999.
- IMBERÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**, Ed. Graó, Barcelona, 1994.
- IMBERÓN, Francisco y Otro. **Hacia una formación práctica del Profesorado**. Dirección Provincial de Educación Superior. Ministerio de Educación de Santa Fe. Santa Fe, 1998.
- IMBERÓN, Francisco y Otro. **Instituciones y Titulaciones de Formación de Profesorado**, Dirección Provincial de Educación Superior. Ministerio de Educación de Santa Fe, Santa Fe, 1998.
- IMBERÓN, F. **La formación del profesorado**, Paidós, Barcelona/ Buenos Aires, 1994.
- KERBRAT- ORECCHIONE, C. **La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje**, Hachette, Buenos Aires, 1986.

- LOZANO, J. y otros. **Análisis del discurso**. Madrid. Cátedra, Madrid, 1997.
- MACCIO, Charles. **Práctica de la expresión**, Paidotribo, Barcelona, 1999.
- MESSINA, G. **Investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa**, Cuadernos de Educación, Serie Formación Docente, Año 1, Nro. 1, CTERA, Buenos Aires, 1999.
- MONTERO, L. **La construcción del conocimiento profesional docente**. Homo Sapiens, Rosario, 2002.
- PUIGGROS, Adriana. «Refundamentación político pedagógica de la educación popular en la transición al siglo XXI». **Revista La Piragua**. Nº 12-13. Santiago de Chile, CEAAL, Santiago de Chile, 1996.
- PUIGGROS, Adriana. **Qué pasó en la educación argentina**, Galerna, Buenos Aires, 2003.
- REYES, G. **Polifonía textual. La citación en el texto literario**. Gredos, Madrid, 1984.
- SCHÓN, Donald. **La Formación de Profesionales Reflexivos-Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**, Paidós, Barcelona, 1983.
- SCHVARSTEIN, Leonardo. **Cómo convocar al saber en el lugar de la ignorancia**. Cuadernillo de Magnament, Diario el Cronista Comercial, Buenos Aires, 1995.
- SEARLE, J. **Actos de habla**. Planeta, Barcelona, 1994.
- SPERBER, D. y otro. **La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos**. Visor, Madrid, 1994.
- STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del currículum**. Morata, Madrid, 1984.
- TENTI, E. "El oficio del maestro. Contradicciones iniciales", EN: **Maestros. Formación, práctica y transformación escolar**, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1988.
- VAN DIJK, T.A. **La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario**, Paidós, Barcelona 1978.
- VAN DIJK, T.A. **Texto y contexto. Semántica y pragmática**, Madrid, 1980.

RESUMEN

Formación y desafíos en el profesorado: área de Ciencias Sociales

Este trabajo intenta encontrar algunas respuestas a los interrogantes que giran en torno de la formación de los egresados del Profesorado en Ciencias Sociales e Historia del Instituto Superior de Profesorado Nº 3 de Villa Constitución, Provincia de Santa Fe. Esta aproximación pretende revelar algunas percepciones que tienen los docentes de estas carreras en cuanto a su propia formación. Las permanencias y las rupturas producidas en los discursos de los diferentes actores, desde 1960 hasta el año 2000 en este instituto, ofrecen un espacio complejo, pero a la vez, interesante de explorar. El proceso de producción de conocimiento está focalizado en la indagación de concepciones, procesos y prácticas que subyacen a las acciones educativas de la formación de grado.

Palabras clave: formación docente – perfil – contexto histórico

ABSTRACT

Training and Challenges in Teaching School: Social Sciences Area

This paper attempts to find some answers to the questions raised on the education of the graduates of the Social Sciences and History Training College careers, at Instituto Superior de Profesorado Nº 3, Villa Constitución, Santa Fe province. This approach

pretends to reveal some insights that the teachers of these careers have about their own training. The permanence and breaks produced in the discourse of the different participants since 1960 up to the year 2000 at this Institute offer a complex but, at the same time, interesting area to be explored. The production process of knowledge is focused on the inquiry of conceptions, processes and practices which lie behind the educational actions in the degree training.

Key words: teachers training – profile – historical context.

Notas

- (*) Graciela Sosa. Profesora de Castellano, Literatura y Latín, Investigadora en Lengua y Literatura Españolas y Profesora en Lengua y Literatura Españolas (España). Instituto Superior Profesorado N° 3. Villa Constitución. e-mail: graciesosa@intercom.com.ar
- (**) Berta Wexler. Master en la Problemática del Género y Profesora Especializada de Historia. Instituto Superior de Profesorado N° 3. Villa Constitución. e-mail: berjorgi@hotmail.com
- 1 VASILACHIS DE GIALDINO, Irene; **Métodos Cualitativos I: Los problemas teórico-epistemológicos**, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. 1993.
- 2 GIMENO SACRISTÁN, J. «La formación del profesorado de universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B.», EN: **Revista de Educación**, 269,7 7-99 (1982^a)
- 3 MONTERO, L. **La construcción del conocimiento profesional docente**. Rosario: Homo Sapiens, 2002.
- 4 DAVINI, M., **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- 5 **Ibidem.**
- 6 IMBERÓN, F., **La formación del profesorado**. Barcelona/Buenos Aires. Paidós. 1994.
- 7 En DAVINI, M.; **La formación docente...**, op. cit.
- 8 **Ibidem.**
- 9 **Ibidem.**
- 10 IMBERÓN, F., **op. cit.**
- 11 **Ibidem.**
- 12 Citado en MONTERO, L. **op. cit.**
- 13 “La fundación del ISP 3 se enmarca en un contexto de transformación de la formación docente a nivel nacional, cuyo signo fundamental es el carácter de “estudio terciario” que se le da a la misma. Se prolonga la cantidad de años de carrera de quienes aspiran a convertirse en maestros de nivel inicial y/o primario. El título, a partir de ese momento, no se obtendría al finalizar el nivel medio, sino con dos años y medio más de estudios específicamente pedagógicos”. Proyecto Educativo Institucional. PEI - ISP N° 3
- 14 DAVINI, M., **op. cit.** p. 37. Citado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI 2003)
- 15 DÍAZ BARRIGA, Angel **Ensayos sobre la problemática curricular**. México. Trillas.1997. p. 15.
- 16 DAVINI, M.; **op. cit.** p. 37. Citado en Proyecto Educativo Institucional (PEI 2003).
- 17 Texto del Informe 99 Departamento de Historia para el PEI.