

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE HISTORIA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Nélida Eiros *

Introducción

Desde hace un tiempo estamos abocados al estudio de los planes de estudio de los profesorado de Historia, tanto en Universidades como en Institutos Superiores¹. En esta oportunidad, nos interesa rastrear cuál ha sido la evolución de estos planes en los Institutos Superiores de la Provincia de Buenos Aires, en razón de que en esta jurisdicción se está llevando a cabo la reforma educativa de una forma tal que afecta en forma dramática los intereses de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

En efecto, desde 1996 -año en que comenzó a implementarse la Ley Federal de Educación, la provincia de Buenos Aires adoptó la modalidad por áreas hasta el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) y la disciplinar en la Polimodal. La reforma educativa también alcanzó la formación docente y en marzo de 1997, comenzó a implementarse en los Institutos Superiores de la provincia un plan de estudios organizado por áreas, adelantándose en este sentido a las decisiones del Ministerio de Educación, que aún continúa discutiendo los contenidos de la formación docente.

Tenemos en claro las limitaciones que implica restringirnos al análisis de los planes de estudio en tanto documentos escritos. Intentamos analizar los planes de estudio desde el denominado "currículum prescripto" definido como la organización y selección de conocimiento social disponible en un momento determinado, incluidos la ideología y los objetivos de esa organización y selección (Apple 1988).

* Universidad de Buenos Aires

¹ El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia dirigida por la Dra. María Cristina Davini y un equipo de investigación formado por los profesores Palmira Dobano Fernández, Vilma Milletich, Diana Pipkin, Jorge Saab, Paula Sofía y la Lic. Roxana Perrotti y que cuenta con subsidio UBACYT. En su conjunto, la investigación tuvo como objetivo relevar las tendencias de la formación de los profesores de Historia en el período 1976-1995 en los dos subsistemas de formación existentes en la Argentina: el universitario y el superior no universitario. El período seleccionado corresponde a dos procesos políticos muy diferentes: el dictatorial y el democrático. Las unidades de análisis seleccionadas fueron los profesorado de dos universidades nacionales (la de Buenos Aires y la de La Pampa) y de tres Institutos Superiores no universitarios: dos estatales, uno en la ciudad de Buenos Aires y otro en el Gran Buenos Aires y uno privado católico en el Gran Buenos Aires. Para analizar la formación de los profesores de Historia nos interesó estudiar los siguientes aspectos: los planes y programas de estudio como organizadores previos, los estudiantes como grupo social y los formadores de formadores.

En este sentido, podemos adelantar la hipótesis de que existe un isomorfismo subyacente en el curriculum de la formación docente de los planes de estudio de los profesorados.

Las instituciones formadoras de profesores de Historia

Entre los modelos de sistemas de educación superior existen casos de países con sistemas binarios (universidades más institutos no universitarios) y sistemas unitarios (las universidades ofrecen los distintos tipos de formación superior). En nuestro país existe un sistema binario que ha ido conformando tradiciones diferenciadas a lo largo del presente siglo, formado por un lado, por los institutos superiores del profesorado y las escuelas normales nacionales y por el otro, por las universidades, en ambos casos, tanto de orden público como privado.

Desde los inicios de la organización del sistema educativo nacional, los graduados universitarios fueron los profesores “naturales” de los Colegios Nacionales. Dado el carácter propedéutico de estas instituciones, era normal para el pensamiento de la élite de la época que los docentes fueran los propios egresados universitarios (Pinkasz 1992). En cambio, los profesores de las escuelas normales—más vinculados con los sectores medios—eran, generalmente, en un principio maestros y luego egresados de profesorados terciarios.

Se conformaron así dos circuitos con raíces sociales diferentes: uno correspondiente a los profesores de los colegios nacionales egresados de la universidad y otro correspondiente a los profesores de escuelas normales y comerciales egresados de los institutos terciarios. En el primer circuito la preparación “adecuada” estaba dada por el título y el prestigio universitario, en el segundo, en cambio, se requería una preparación específica para el ejercicio docente.

La situación fue modificándose con el tiempo. La reforma universitaria de 1918 y la expansión demográfica producto de la ola inmigratoria incrementó considerablemente la matrícula del nivel medio, con la consecuente demanda de nuevos profesores y la pérdida de la función propedéutica del nacional, lo que contribuyó a romper los circuitos originarios.

Sin embargo, a pesar de los años transcurridos, se mantienen las rivalidades entre los dos subsistemas de formación—los profesorados universitarios y los denominados terciarios—con las consecuentes implicancias en el modelo de formación. Incluso, podemos afirmar que se ven agudizadas por las incertidumbres que provoca la actual reforma educativa en un marco de deterioro salarial, desregulación y racionalización laboral.

En las universidades de mayor tamaño y tradición, la formación de profesores tiene escasa valoración dado el alto prestigio y posibilidades laborales relacionadas con las actividades académicas, de investigación y los estudios de posgrado, aunque la realidad indica que muchos de sus egresados enseñan en el nivel medio. En este sentido, se produce una dicotomía entre las aspiraciones de los estudiantes a su ingreso, orientadas a la investigación y las actividades académicas y la de los años finales en la que avisan la enseñanza media como la salida laboral más real. En las universidades más pequeñas en el interior del país, en cambio, la carrera docente está más valorizada porque el sistema educativo provincial es la salida laboral casi exclusiva de los egresados universitarios.

Para 1995, existían profesorados de Historia en 21 de las 31 universidades nacionales y en una universidad provincial, mientras que sólo existían en seis de las 40 universidades privadas. Entre las universidades privadas sólo las más antiguas tienen carreras de Historia y en cambio no existen en ninguna de las nuevas creadas desde 1990.² Los institutos terciarios, por el contrario, tienen como único objetivo la formación de profesores para el nivel medio.

² Ministerio de Cultura y Educación, 1995.

Algunas características de los profesorado

En las últimas décadas, según demuestra Cano (Bertoni y Cano 1990), se ha producido un proceso de “terciarización” y “privatización” de la formación de profesores. La primera característica indica una presencia creciente e irreversible de los institutos, en especial los privados en el sistema global de la educación superior argentina mientras que la segunda se refiere a la tendencia hacia una creciente participación de los agentes privados en la creación, mantenimiento y orientación de establecimientos de educación superior. En el caso de las instituciones confesionales estas creaciones significaron la reproducción de sus cuadros docentes.

Por otro lado, se puede verificar en las instituciones, un rasgo “endogámico” entendido como el proceso de autosatisfacción de necesidades y de autorregulación institucional que dificulta la circulación entre ésta y el contexto (Davini 1995). Durante los gobiernos autoritarios se produjo un aislamiento institucional que tendía a la supervivencia y que reforzaba la endogamia. Si bien en los fundamentos de creación de las instituciones terciarias se indicaba la designación de los profesores por concurso, en muchas ocasiones esta postura cedió lugar al reclutamiento de los nuevos docentes a través de nombramientos entre sus propios egresados o de otros institutos terciarios. Sólo en los períodos democráticos se produjo el ingreso de profesores de la Universidad a los institutos superiores, sin embargo, su presencia no modificó los objetivos, modalidades y tradiciones de las instituciones.

Muchos Institutos Superiores tuvieron una importante trayectoria, incluyendo entre sus docentes a destacados profesores. Sin embargo, no lograron fortalecer una sólida política institucional, a tal punto que muchos de ellos nunca consiguieron tener un edificio propio. Tanto las indefiniciones como la falta de políticas de desarrollo de estos institutos, unidos a un conflicto histórico no resuelto respecto de las Universidades, reforzaron los mencionados procesos de endogamia.

Desde el punto de vista de la organización de los estudios, los institutos funcionan con un sistema que guarda isomorfismo con la escuela media. Este concepto define la escasa distancia y el progresivo acercamiento entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la de la escuela destinataria de la formación (primaria o media) (Davini 1995) y se expresa en la asistencia diaria a clase con inscripción por año lectivo y no por materia y en bloques horarios de 40 minutos. Los estudiantes manifiestan haber elegido los estudios en el profesorado y no en la universidad, por encontrar difícil asumir una carrera larga y de organización libre, sin horarios pautados y clases “regulares”, que requiere un cierto grado de autonomía. Por otra parte, esta elección permite una salida laboral más concreta y significa un perfil más dirigido a la docencia (Davini 1995).

Según Cano (Bertoni y Cano 1990) para 1987, de un total de 1.057 institutos el 60% era de orden estatal (nacional y provincial) y el 39% de carácter privado. Casi el 80% de las carreras ofrecidas eran de formación docente. En la provincia de Buenos Aires existen cuatro universidades públicas con carreras de Historia y una privada. En el subsistema de los terciarios no universitarios, la presencia estatal en esta provincia es mínima en comparación con la actividad privada. Algunas políticas educativas afectaron el funcionamiento de los institutos superiores y las escuelas normales, ya que recién en 1986 se creó una dirección de gestión específica para los institutos superiores no universitarios a nivel nacional (DINES), en 1989 se eliminó la diferencia entre Institutos Superiores del Profesorado y Escuelas Normales Superiores y a partir de 1994 se inició la transferencia de estas instituciones a las distintas jurisdicciones. Esta transferencia se realizó sin un adecuado debate, en un marco de fuerte ajuste presupuestario y sin una previsión para su financiamiento.

Las disputas y rivalidades entre los dos subsistemas han dejado sus huellas en la formación de los profesores. Mientras que los egresados de los institutos terciarios construyeron una imagen de dominio del saber pedagógico, los de las universidades defendieron los espacios laborales basándose en una imagen de prestigio dado por el dominio del saber disciplinar, aunque la investigación realizada nos permite relativizar estas representaciones, en especial en lo que se refiere al saber pedagógico (Eiros y Pipkin 1997).

En definitiva, los profesorados de Historia son dictados mayoritariamente en las Universidades públicas y en el subsistema no universitario público y privado. Tanto las Universidades como los Institutos que se dirigen a la formación de docentes funcionan en forma paralela y con escasa articulación entre ambos. La política educativa del Ministerio de mejoramiento de la calidad abre el debate acerca de la necesaria coordinación entre ambos tipos de instituciones.

En relación al tipo y calidad de las instituciones, las resoluciones ministeriales establecen que “La formación de docentes para el tercer ciclo de la EGB y para la educación polimodal (...) tendrá lugar en instituciones de nivel superior universitario o en instituciones no universitarias que acuerden convenios con universidades o que sean acreditadas específicamente...”³ El texto de la ley plantea la formación docente de grado como un proceso continuo e integrado, lo que podría eliminar el doble circuito de magisterio y profesorado, de institutos terciarios y universidades. Con ésto se buscaría establecer un tránsito fluido de alumnos y de docentes entre estas instituciones, con acreditación acumulativa. Si bien se mantienen los dos subsistemas, se plantean importantes exigencias que obligarían a los institutos no universitarios a firmar acuerdos con las universidades, lo que reavivaría la vieja disputa y pondría en duda la concreción de los convenios. En este sentido, la reforma educativa no parece ser superadora del conflicto histórico.

Por otra parte, a partir de la Ley Federal de Educación se inició una política fuertemente centralizadora a través de la elaboración de los CBC para los diferentes niveles de la enseñanza y en el caso de las instituciones de formación docente un conjunto de propuestas en cuanto a su organización.

Los planes de estudio de los profesorados: tres planes de estudio para tres momentos históricos

Hemos realizado el análisis hermenéutico de los textos, fijando algunos criterios orientadores generales en cuanto a los planes: distribución y peso relativo de las materias, que hemos clasificado en disciplinares (materias y seminarios), de formación general y pedagógicas; los cambios y continuidades y la concepción historiográfica y pedagógica que los sustentan. A continuación analizaremos dos planes de estudios (los de 1974 y 1990) y un documento curricular (1997).

Un plan de estudios tradicional

La provincia de Buenos Aires carece de una larga tradición en profesorados de Historia. En este caso, tomamos el plan de estudios de 1974, que tomó como modelo el del Instituto Joaquín V. González de la Capital Federal. Este plan de estudios tiene un total de 26 materias

³ Documento Anexo Resolución N° 52, **Bases para la organización de la Formación Docente**. Septiembre de 1996, punto 2.5.

anuales con un 61% de materias de la disciplina, un 4% de seminarios, un 12% de formación general y un 23% de pedagógicas.

Las materias disciplinares presentan un encuadre tradicional: tres materias agrupan a Historia Argentina y Americana, con lo cual la última queda subsumida en la primera, lo que guarda semejanza con los programas y libros de texto del nivel secundario, en los cuales la visión de América Latina es fragmentaria, escasa y factual. En las materias europeas se incluye Historia de España a partir del siglo XV, que parece reforzar el legado de la colonización, existe una Historia de Grecia y otra de Roma, respondiendo a un criterio clasicista. La investigación, ya sea en la disciplina o la educativa, no parece ser una competencia necesaria, ya que sólo existe un seminario de Historia Argentina y Americana a lo largo de toda la carrera.

También las materias de formación general son de corte humanista o culturalista: Filosofía, Antropogeografía y Geografía histórica, Historia del arte y una materia de carácter instrumental como Expresión oral y escrita. Se incluye una materia como Disciplinas auxiliares de claro sesgo positivista.

Este plan de estudios estuvo vigente principalmente durante el período dictatorial y ya bastante avanzado el proceso democrático. Durante el período dictatorial las instituciones educativas fueron instrumentos de "control de la socialización política", con la consecuente supresión de la libertad de cátedra y de la pluralidad ideológica, el cierre y desmovilización de los centros de estudiantes y la eliminación de todo sujeto que cuestionara el orden establecido. Mientras que en algunas instituciones se produjo la expulsión y emigración de un gran número de cuadros científicos y académicos, otras actuaron como "refugio" de los "emigrados internos".

Un plan de estudios con rasgos revisionistas

El plan de estudios modificado en 1990 agrega siete materias (de 26 se pasa a 33, si bien dos son cuatrimestrales). La formación general continúa igual con un 15%, las materias de la especialidad pasan a un 42%, que junto a un 12% de los seminarios suman un 54%, mientras que las materias pedagógicas suben a un 30%. Hay cerca de un 10% de materias menos de la disciplina, aún si incluimos en esta área a los seminarios y un crecimiento del 17% para las pedagógicas, mientras que las de formación general se incrementan levemente.

La formación pedagógica se introduce desde los primeros años y existe un acentuado acercamiento a la práctica, adaptándose a un modelo de formación docente más reciente que plantea que la formación en la especialidad y la formación pedagógica se presentan en forma simultánea. Sin embargo, subsisten los problemas de disociación entre las materias disciplinares y las pedagógicas.

Existe un mayor peso de las Historias Argentina y Americana, aunque se cometen algunos anacronismos como Historia Americana y Argentina I (de la conquista a 1810), y se incluye Historiografía argentina, dejando de lado la Historiografía universal, con lo cual se desconocen importantes debates del pasado y la actualidad.

Hay un intento de introducir nuevas propuestas historiográficas, como es el caso de Mediterráneo que alude a un espacio social en su evolución histórica y no a una determinada "civilización", Historia Universal que intenta romper con el "cuadripartismo", basado en la evolución de los países centrales y se elimina Historia de España.

Existen Seminarios en todos los años, que indicarían la intención de acercar al estudiante a las prácticas de la investigación. En las materias de formación general prima una visión tradicional, no se incorporan las nuevas disciplinas de las Ciencias Sociales y se agregan dos Geografías, una de ellas de dudosa sustentación (Geopolítica).

El incremento de materias en el plan de estudios nos genera una inquietud, en tanto existe una contradicción entre la intención de brindar una formación inicial más completa y las dificultades de los alumnos para completar la carrera, debido a la crisis económico-social. En este sentido, la demanda de docentes en algunos sectores marginales del conurbano bonaerense permite que los alumnos comiencen a trabajar sin título y que, a veces, abandonen la carrera.

En definitiva, el plan toma en cuenta los problemas más contemporáneos, asigna mayor peso a la Historia Argentina y Americana e introduce a los estudiantes en los procedimientos de la investigación histórica. Si el contacto más temprano de los estudiantes con la práctica no está sustentado en una buena articulación teoría-práctica corre el peligro de caer en el "practicismo". Es de destacar que el incremento de las materias pedagógicas se realiza a expensas de una disminución de las materias de la disciplina y una continuidad en el tradicionalismo de las de formación general. La exclusión de los aspectos universales de la Historiografía podrían confirmar lo sustentado por un docente entrevistado en el sentido que el plan tiene una matriz revisionista.

Un plan de estudios para un profesorado en Ciencias Sociales

La provincia de Buenos Aires adoptó en 1995 la organización curricular por áreas para el nivel inicial y los tres ciclos de la EGB y la disciplinar para la polimodal. En marzo de 1997, comenzó a implementarse en los Institutos Superiores de la provincia, que tradicionalmente formaron profesores de enseñanza media, un plan de estudios por áreas, en este caso, en Ciencias Sociales. En realidad, se puso en práctica, en forma apresurada, un diseño curricular en base a un documento curricular.⁴

Aquí caben dos reflexiones preliminares: por una parte, la reforma del plan de estudios de los profesados de la provincia de Buenos Aires se adelantó a las decisiones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, que aún continúa discutiendo los contenidos de la formación docente. Por otro lado, engloba en un mismo plan a los docentes que actuarán tanto en la EGB como en la Polimodal.

Queremos recordar que en este caso, a diferencia de los dos anteriores, estamos analizando un documento curricular y no un diseño curricular (Eiros y otros 1998). El documento presentado por la Dirección General de Cultura y Educación está organizado en cuatro bloques. El primero de ellos enuncia los contenidos básicos comunes de las ciencias sociales, en tanto que los otros tres se ocupan de los aspectos relacionados con su enseñanza y aprendizaje, la práctica de la enseñanza y las actitudes. El bloque 1 (los CBC de Ciencias Sociales), está dividido en los siguientes apartados: el área de las ciencias sociales; las sociedades y los espacios geográficos; las sociedades a través del tiempo; y la realidad sociocultural, política y económica. Este documento es ambiguo en este aspecto, en tanto no define —en rigor ni siquiera plantea— el problema de la articulación entre ese supuesto nivel de formación básica por áreas y el nivel de orientación disciplinar.

En el apartado referido a los CBC de Historia, la enunciación de los contenidos para la formación docente, limitada a los conceptuales en desmedro de los procedimentales y los actitudinales, está formulada en una terminología que revela concepciones arcaicas ya superadas en el desarrollo de la disciplina historia, sin reflejar los desarrollos recientes del campo. Por otra

⁴ Documento curricular para la Formación Docente de grado. Formación de orientación Ciencias Sociales, 3er ciclo de la EGB y la educación Polimodal. Dirección General de Cultura y Educación. Consejo General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Superior. Documentos curriculares para la Formación Docente de grado. Formación de orientación. Ciencias Sociales. 3er ciclo de la EGB y Polimodal. Versión preliminar. Marzo 1997.

parte, la producción historiográfica de los últimos treinta años ha incorporado los aportes de las diferentes ciencias sociales, sin renunciar a los abordajes y a la metodología propia de la historia. El diálogo entre la historia y las ciencias sociales ya ha superado el paradigma estructuralista que parece subyacer en la formulación del documento.

A modo de ejemplo, al analizar los contenidos correspondientes al período medieval, en el punto 3A “Proceso de Configuración de la Cultura Occidental” enunciados en el documento en discusión como “La cultura medieval. El mundo cristiano. El mundo bizantino. El mundo musulmán”, para dar paso a “La modernidad: Europa y el mundo a partir del siglo XV. Expansión y colonización. La primera globalización de la economía. La cultura moderna”, no podemos dejar de preguntarnos sobre las razones que llevan a excluir el concepto de feudalismo y burguesía de la presentación del período medieval. Las sociedades precapitalistas o los planteos sobre la transición del feudalismo al capitalismo parecen eludidos en esta formulación que excluye las categorías “feudal” y “burgues”.

En los puntos 3D, 3E y 3F sólo se asigna un punto a América Latina desde las Culturas Precolombinas a la Formación del Estado y su inserción en el mercado capitalista del siglo XIX. Este enunciado de contenidos mínimos representa una continuidad en los planes de estudio de los Institutos de la provincia de Buenos Aires ya que en los anteriores la historia americana se enseña junto con la argentina con evidente pérdida de entidad propia para la primera.

Por otra parte, las formulaciones referidas al siglo XX presentan desequilibrios y descontextualizaciones. En su forma más extrema esta distorsión se evidencia en el punto 3F “Argentina en el siglo XX: la experiencia agroexportadora de la generación del 80 y su crisis”. En efecto, si bien el agotamiento de esa experiencia puede considerarse como un preámbulo del siglo XX, el estudio de la generación del 80 no puede sustraerse del contexto del siglo XIX, que merece una consideración extremadamente sumaria en la formulación de los contenidos en discusión.

Una limitación presente en este documento, es que sustrae las dimensiones de la realidad social del proceso histórico privilegiando categorías atemporales. De este modo, en el estudio de “La realidad sociocultural, política y económica” las dimensiones históricas quedan reducidas a generalizaciones del tipo “Proceso constitucional argentino desde 1813 hasta la actualidad” o “La familia a través del tiempo” que demostrarían el fracaso del diálogo interdisciplinario comprometiendo la comprensión de la realidad social. Es fundamental recuperar para la perspectiva histórica el estudio de las formas estatales, los sistemas económicos, las realidades socio-culturales, fuera de la cual resultan ininteligibles y no permiten dar cuenta de los cambios y las continuidades, a la vez que empobrecen la explicación de los procesos históricos al reducirlos a una u otra dimensión.

Conclusiones

La revisión de los planes de estudio en los profesorados de la provincia de Buenos Aires muestra un isomorfismo con los contenidos que se espera enseñar en la escuela media, una marcada desactualización y falta de renovación de los mismos. En términos generales podríamos afirmar que pertenecen a la tradición normalista, que surge con la organización de la escuela de masas, coherente y necesaria para la consolidación de las naciones modernas y con la preparación del personal idóneo que conduce la acción escolar, que enfatiza el “saber hacer”, con débil formación teórica y disciplinaria.

En términos generales durante el período dictatorial los contenidos históricos están caracterizados por las significativas ausencias de temas y problemáticas de la historiografía del

siglo XX, lo que denota no sólo desactualización, sino también una organización de contenidos basada en ejes factuales centrados en los acontecimientos políticos y por una marcada orientación humanista o culturalista. En cambio, en el período democrático, se producen varias rupturas: en sus contenidos ya no se “ocultan” períodos, temas ni problemáticas, y los contenidos se organizan según criterios procesuales y no meramente fácticos, lo que denota un cambio en la concepción de la historia, que la acerca a las Ciencias Sociales.

En cuanto al documento curricular de 1997 podemos señalar lo siguiente: la presentación de los CBC por áreas -tanto para la EGB como para la Polimodal- no prescribe que la enseñanza en el Tercer Ciclo de la EGB deba organizarse de igual forma. Esta decisión corresponde a la instancia del diseño y de la determinación de los espacios curriculares en cada jurisdicción. Si bien la organización de los CBC de la Formación Docente de Grado para el primer y segundo ciclo de la EGB están organizados en áreas, ésto no significa que se deba utilizar el mismo criterio en la Formación Docente del tercer ciclo y la Educación Polimodal. Establecer una correspondencia directa implicaría desconocer las diferencias de los aspectos pedagógicos implícitos en el aprendizaje de sujetos en edades diferentes.

Por otra parte, si realizamos una comparación entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del tercer ciclo de la EGB y de la Polimodal aprobados por el Ministerio de Cultura y Educación y los analizados en el documento curricular de la provincia de Buenos Aires, podemos observar que existe una formulación más rigurosa y ajustada en los primeros que la presentación reducida a contenidos conceptuales, centrada en aspectos parcializados del proceso histórico que sustrae de su dimensión histórica el estudio de las formas de organización económica, tecnológica, política, cultural, demográfica, en el documento curricular.

En este sentido, parece aventurado suponer que decisiones de política educativa de una jurisdicción puedan resolver problemas epistemológicos que las propias disciplinas no han logrado, lo que implicaría desconocer el estatuto epistemológico de disciplinas que han definido sus paradigmas a lo largo de su historia como tales y que en intensos diálogos interdisciplinarios han contribuido al fortalecimiento y no a la disolución del campo disciplinar.

Por otra parte, se desconoce que la renovación en el campo de la Historia hace posible que en el marco de una formación disciplinar en Historia se integren las nociones fundamentales de otras ciencias sociales que los historiadores manejan habitualmente.

Los científicos sociales, aún los más fervorosos defensores del diálogo entre las disciplinas que conforman el área, critican “esa quimera constituida por la interdisciplinariedad, noción que se debería suprimir en virtud de que está desprovista de un sentido verdadero” (Dogan y Pahre 1991). Dogan y Pahre plantean que los procesos de hibridación en el campo de la investigación, pueden llegar a buen término siempre y cuando previamente se dominen los paradigmas epistemológicos y metodológicos específicos de cada disciplina.

Finalmente, una definición por la formación docente por áreas amenazaría la articulación entre los institutos superiores de formación docente y la universidad. Teniendo en cuenta que las carreras universitarias están organizadas por disciplinas y que existe un consenso prácticamente unánime respecto a que en el futuro se mantendrán de igual forma, la organización de un Profesorado en Ciencias Sociales dificultaría la inserción de los graduados de esas instituciones en los ámbitos universitarios. Sin embargo, la reforma educativa encarada por la provincia de Buenos Aires podría llevar a reformas peligrosas y apresuradas en algunas universidades de la jurisdicción.

Uno de los fundamentos de la Reforma Educativa expresa la necesidad de superar la profunda brecha entre la producción de conocimientos en el ámbito académico y los contenidos

que se enseñan en la escuela. El objetivo es acercar los avances científicos al ámbito escolar dejando de lado conocimientos ya obsoletos. Si en el ámbito académico la formación es disciplinar, lo mismo que la investigación, y ésto ha sido ratificado por la comunidad académica, desacreditando la enseñanza por áreas, la propuesta presentada contribuiría a ahondar las diferencias entre los dos ámbitos, violando así los fundamentos de la reforma.

La historización de las categorías provenientes de las otras ciencias sociales presenta ventajas para la resolución de los problemas pedagógicos que plantea la enseñanza-aprendizaje de los conceptos. En este sentido, la disciplina Historia está mejor equipada que otras, en tanto puede integrar abordajes conceptuales y marcos teóricos aplicados al estudio de experiencias históricas concretas en procesos que permiten reconocer los cambios y las continuidades.

Los proyectos de formación docente por áreas implican la continuidad de una de las características de los planes de formación docente de los institutos superiores, que es el isomorfismo. En este caso, se intenta que la formación docente se realice por áreas al igual que los enunciados para la EGB, sin tener en cuenta los desarrollos actuales de las disciplinas.

Además, las reformas educativas en varios países, por ejemplo España y México, presentaban los contenidos organizados por áreas. Sin embargo, la evaluación de estas experiencias demostró el fracaso de este intento, lo que llevó a que estos mismos países volvieran a la enseñanza disciplinar en los niveles equivalentes a nuestro tercer ciclo (González Muñoz 1996).

Entendemos, finalmente, que razones de organización escolar o presupuestaria no deberían influir en los diseños curriculares de la formación docente, tal cual parece demostrarlo este intento de formación de profesores en ciencias sociales.

Bibliografía

Apple, M.

1988 **Ideología y currículum.** Akal.

Bertoni y Cano

1990 "La educación superior en la Argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas", **Propuesta Educativa**, Año 2, 2. Buenos Aires, 1990.

Davini, M.C.

1995 **La formación docente en cuestión: política y pedagogía.** Buenos Aires, Paidós, 1995.

Dogan, M. y R. Pahre

1991 **Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora.** México, Grijalbo.

Eiros, N. y D. Pipkin

1997 "La formación de profesores de Historia en Argentina. Pasado, presente y futuro.", en **Actas del XIX Simposio Nacional de Historia.** Asociación Nacional de Profesores Universitarios de Historia. "Historia y Ciudadanía". Belo Horizonte, Minas Gerais.

Eiros, N., V. Milletich y M.I. Schroeder

1998 "La formación de profesores de Historia y la reforma educativa: Historia o Ciencias Sociales". **Revista Clío & Asociados. La historia enseñada.** Nº 3. Santa Fe (en prensa).

González Muñoz, M.C.

1996 **La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones.** Marcial Pons-Organización de Estados Iberoamericanos.

Pinkasz, D.

1992 “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos”, en C. Braslavsky y A. Birgin (comps.) **Formación de Profesores.** Buenos Aires, Miño y Dávila.