



El cambio curricular en la formación docente: el profesorado en Ciencias de la Educación de los institutos de la provincia de Santa Fe

Mesa temática 4: Enseñanza y campo profesional: vínculos, debates y perspectivas

Silvana Delgado

(IES N°7/ISM N°14

delgadosilvana@hotmail.com¹

Resumen

El presente trabajo da cuenta del proceso de cambio curricular del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación de los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Santa Fe.

En este proceso, iniciado en 2021 y actualmente en curso, se pretende reflexionar sobre las principales características y debates del campo de las Ciencias de la Educación en estas instituciones y en un encuadre provincial, con el propósito de elaborar un diseño curricular que sea un instrumento de política educativa, un proyecto colectivo y una herramienta de acompañamiento al trabajo diario de los/as docentes en un contexto de continuo cambio y signado por las nuevas escenas pedagógicas, entre ellas, las impuestas por la pandemia de COVID-19 y las que se están generando a partir de los cambios y experiencias transitadas.

Palabras claves: cambio curricular - formación docente - ciencias de la educación

Introducción

El equipo de trabajo que lleva adelante la elaboración del nuevo diseño curricular está compuesto por un grupo de coordinación ministerial y docentes referentes de cada uno de los cinco institutos provinciales que dictan la carrera. Además, a este proceso de cambio se incorporaron diferentes voces y actores: graduados/as, estudiantes y otros docentes, mediante la implementación de dispositivos de consulta y discusión, dado que interesa conocer los puntos

¹ Se considera importante aclarar que la presente ponencia es parte de la reflexión de un trabajo colectivo que se da al interior de quienes formamos el equipo de coordinación de cambio curricular de los profesorados en Ciencias de la Educación: Elisa Welti, Gabriela Bernardi, Pía Aeschlimann y Silvana Delgado.



de vista, impresiones y experiencias de los sujetos involucrados en la carrera y en el campo profesional. Asimismo, se trabaja en la recuperación y sistematización de instancias precedentes de cambio curricular que no alcanzaron a concluirse y en la reconstrucción de la historia de la carrera en los institutos que la dictan en la provincia de Santa Fe.

Cabe señalar que, en las últimas décadas, se registra una proliferación de trabajos que, de una manera directa o tangencial, abordan cuestiones relativas a la institucionalización y avatares de las carreras de Ciencias de la Educación en el país. Sin embargo, estos trabajos suelen centrar su indagación en las universidades nacionales. En este caso, el foco del estudio se sitúa en las carreras de profesorado en Ciencias de la Educación desarrolladas en institutos dependientes de la jurisdicción provincial, aportando una perspectiva no solo novedosa sino también federal del análisis que invita a descentrar la mirada y contribuir con aportes significativos al estudio de problemáticas contemporáneas de las ciencias de la educación.

Desarrollo

Un interrogante que ha acompañado a este trabajo desde un inicio es, ¿Cuál es el sentido de proyectar o planificar? En una primera aproximación la respuesta ronda en relación con pensar antes de actuar, en definir las intenciones que guiarán esa acción, organizar los componentes, fases de la tarea y seleccionar los medios para realizarla. De este modo, podemos afirmar que esta instancia de planificación del Diseño curricular de los Profesorados de Educación Superior en Ciencias de la Educación es una forma de anticipación a la práctica misma de modo de hacerla más coherente y potente en los Institutos de la provincia de Santa Fe.

Otro interrogante importante en esta dirección se refiere a la pregunta ¿quién planifica, ¿quién programa? Aquí, resultó, imprescindible el involucramiento de los diferentes actores de los institutos, para poder pensar en un diseño como propio y en clave de proceso, que permita entender la planificación como un asunto continuo que sirva para conducir las acciones, pero resignificando las actividades a tiempo real.

Así, se está pensado este cambio curricular como un proceso de reflexión y de mejora de la práctica educativa en los profesorados que dictan la carrera. A través de: otorgar grados de libertad a la comunidad educativa, articular redes de trabajo y elegir un diseño de organización y de acción que dé respuesta a las necesidades de un contexto particular.



En este marco, en 2021 se retomó el proceso de cambio curricular del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación del que participan referentes de todas las instituciones de la provincia que dictan la carrera. Este proceso implicó:

- la revisión tanto del diseño curricular jurisdiccional (en adelante DCJ) vigente como la normativa federal que regula las carreras de formación docente en general y, específicamente, las que otorgan títulos para la educación superior;
- la recuperación de lo realizado en 2017, en una etapa anterior de cambio de plan de estudios que no alcanzó a concluirse;
- el análisis de los principios epistemológicos del campo del conocimiento educativo en articulación con las transformaciones del campo profesional;
- la realización de una consulta a docentes, egresados/as y estudiantes de la carrera;
- la recopilación de documentos de distinta índole, orientados a la reconstrucción de la historia de la carrera en la provincia;
- la identificación del Programa de Educación Sexual Integral como una política pública y desde la perspectiva de los Derechos Humanos.

A partir de lo señalado se presentan documentos de avance que comprenden algunos tópicos que serán parte del nuevo DCJ² de la carrera. Se comparten algunos a continuación:

² El DCJ debe contemplar para solicitar la validez nacional, según la Res. 1882/16 del M.E.: a. Denominación de la carrera. b. Título para otorgar. c. Duración de la carrera en años académicos. d. Carga horaria total de la carrera incluyendo los espacios de definición institucional (expresada en horas cátedra y horas reloj). e. Condiciones de ingreso. f. Marco de la Política Educativa Nacional y Provincial para la Formación Docente. g. Fundamentación pedagógica de la propuesta curricular. h. Finalidades formativas de la carrera. i. Perfil del egresado. j. Organización curricular: j.1. Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones. j.2. Carga horaria por campo (porcentajes relativos). j.3. Definición de los formatos curriculares que integran la propuesta. Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales se construirán: j.3.1. Definiendo unidades curriculares en el Campo de la Formación General. j.3.2. Definiendo unidades o bloques curriculares (unidades, bloques y/o tramos curriculares u otra denominación que se le otorgue a los organizadores curriculares) en el Campo de Formación Específica. Los bloques curriculares son organizadores de un nivel de generalidad más amplio que las unidades curriculares. j.3.3. Definiendo unidades o tramos curriculares (unidades, bloques y/o tramos curriculares u otra denominación que se le otorgue a los organizadores curriculares) en el Campo de la Formación de la Práctica Profesional. Los tramos curriculares son organizadores de un nivel de generalidad más amplio que las unidades curriculares vinculadas a la práctica docente. Este campo deberá promover la innovación en la práctica docente especificando evidencias de trabajo en equipo y utilización de recursos digitales. j.4. Estructura curricular por campo de formación (unidades, bloques y/o tramos curriculares u otra denominación que se le otorgue a los organizadores curriculares). j.5. Presentación de las unidades, bloques y/o tramos curriculares especificando: j.5.1. Denominación. j.5.2. Ubicación



El encuadre normativo que regula la elaboración de los DCJ de la Formación Docente comprende, entre otros, los siguientes documentos federales: Res. CFE 24/07 (Lineamientos curriculares para la formación docente) y el Documento de INFD “Orientaciones para la actualización de los diseños curriculares jurisdiccionales de la formación docente, Acuerdos alcanzados por la mesa federal 2018 - 2019”. Además, el Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación se ajusta a lo establecido por la Resolución del CFE N° 83/09 que en su Anexo I define la necesidad de instalar una formación específica para el ejercicio de la docencia en el nivel superior. Se determinan en dicha resolución las siguientes condiciones curriculares: una carga horaria mínima de 2.860 horas-reloj y una duración total de 5 años académicos. En el Anexo II de la mencionada norma se define que el título a otorgar será: Profesor/a de Educación Superior en Ciencias de la Educación y el Nivel/Modalidad para el que habilita es el Nivel Superior.

Los lineamientos curriculares establecidos por el CFE en la Res. 24/07 establecen los diferentes campos que deben considerarse en el diseño de los planes de estudios de la formación docente: Formación General, Formación Específica y Formación en la Práctica Profesional.

Los campos de la formación propuestos en las normativas ministeriales presentan algunas particularidades al pensar en un profesorado de Ciencias de la Educación, a diferencia de otras carreras de formación docente. Nuestro profesorado en cuestión se caracteriza por un solapamiento parcial entre los Campos de la Formación General y Específica: buena parte de los saberes considerados dentro del primero definen en esta carrera, a su vez, la especificidad de la formación. A modo de ejemplo, quien ejerce la docencia en matemática debe conocer el contenido disciplinar propio de la disciplina, así como su didáctica específica, pero los fundamentos pedagógicos, curriculares y didácticos de la enseñanza y la configuración del rol docente se presentan como saberes generales, en tanto constituyen un territorio común con otras carreras de profesorado disciplinares. En el caso de las Ciencias de la Educación, esos saberes que en otras carreras de formación docente se presentan como generales son parte del contenido disciplinar específico y, por tanto, definen el objeto de enseñanza de las/os futuros/as

en el diseño curricular. j.5.3. Finalidades formativas de cada unidad, bloque y/o tramo curricular. j.5.4. Ejes de contenido (descriptores). j.5.5. Especificación de la carga horaria de definición institucional. j.5.6. Definición de los campos y actividades para promover la innovación en la práctica docente.



egresadas/os. Es decir, configuran el conjunto de ciencias y disciplinas necesarias para comprender lo educativo y enseñarlo a otras/os profesionales.

Recuperando el encuadre normativo y atendiendo a las particularidades de esta carrera, se define que el Campo de la Formación General incluya: un conjunto de disciplinas básicas de las Ciencias Sociales y Humanas y saberes instrumentales

En cuanto al Campo de la Formación Específica se considera que comprende los saberes correspondientes al dominio de las Ciencias de la Educación, así como también en los espacios de intervención profesional para los cuales el título otorga incumbencias.

El trayecto de la práctica constituye una secuencia formativa centrada en la construcción y análisis de las prácticas docentes y profesionales, entendidas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la definición clásica que las asimila exclusivamente a las prácticas de la enseñanza y a la tarea de dar clase. En este sentido, se precisa que alcanza también otras dimensiones: la práctica -como concepto y como acción- se desarrolla en los ámbitos del aula, la institución y en otros escenarios y se vincula necesariamente a procesos sistemáticos de reflexión.

Los ejes que integran de manera transversal todo el trayecto de formación en sus tres campos son:

- ESI
- Educación Ambiental Integral
- Derechos humanos
- Interculturalidad
- Alfabetización académica y digital

Algunas notas histórico-epistemológicas para pensar el campo disciplinar (y específico) de la educación: las Ciencias de la Educación pueden considerarse como un campo, entendido éste como “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, 1987). Remitiéndose específicamente al campo educativo, Orozco (2016) plantea que para comprenderlo “es indispensable una mirada que reconstruya los procesos históricos, contextuales y culturales que han conformado las teorías educativas” (Orozco, 2016, s/p).



Con respecto a la institucionalización del campo en nuestro país, podemos señalar tres momentos claramente diferenciados: el primero, signado por la centralidad del Estado en la constitución del campo y los inicios de su institucionalización en la Universidad (1880-1960); el segundo, caracterizado por una incipiente profesionalización académica en el contexto de los procesos de modernización universitaria y de la burocracia estatal (1960-1983); y, el tercero, cuyo rasgo principal es la reconfiguración, expansión y diferenciación del campo, que comienza en 1984 con el retorno a la democracia y la reapertura del debate educativo.

A partir del siglo XXI se produce una nueva reconfiguración del campo en un escenario de mayor complejidad del estatuto del saber, del reconocimiento de la crisis de las fronteras disciplinares, del debate sobre la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

De este modo, el nuevo plan de estudios para la formación de los/as docentes en Ciencias de la Educación debe retomar los desafíos planteados en estas últimas décadas, situando a los estudios del campo educativo en el más amplio espectro de las ciencias sociales y considerando los abordajes que desde allí se han hecho acerca de fenómenos de interés particular para la educación, interrogando los fenómenos educativos en una trama de referencias compartidas ligadas con distintas concepciones de conocimiento, formaciones y recorridos disciplinarios, derivas intelectuales y experiencias de investigación (Carli, 2011). Asimismo, el nuevo diseño curricular debe recuperar críticamente las tradiciones formativas que fueron y continúan siendo constitutivas del campo educativo y fortalecer los estudios acerca del sistema educacional y su inscripción reflexiva dentro del mismo.

Con intención de pensar el campo laboral, real y posible, de las Ciencias de la Educación en los institutos de formación docente tomaremos como primer aporte los análisis que se hacen en las investigaciones acerca de la carrera en las universidades. En una primera instancia es necesario recordar que el campo educativo (socio-educativo y escolar) ha sido afectado por un proceso de especialización del saber que se ha dado en diferentes campos, producto de la complejidad del conocimiento y de la organización societal que han determinado históricamente el surgimiento de especialistas.

Diversos autores como Furlán (1989), Fernández (1989), Coria y Edelstein (1993, 1999), Tenti Fanfani (1984), Villa (2011), Suásnabar (2006, 2013), Southwel (2003,2014) y Vicente



(2015,2016,2017) proporcionaron respuestas en relación con la inserción profesional, tanto como a la formación de los profesionales en Ciencias de la Educación. Existen algunos puntos de encuentro entre los autores mencionados, quienes caracterizan al campo profesional de las Ciencias de la Educación como difuso, de poca codificación, con signos de dispersión, marcado por la heterogeneidad de prácticas, la sustituibilidad profesional y las dificultades para definir ámbitos de especialización.

En los últimos años, según los trabajos señalados, se han sumado otras prácticas, tales como el asesoramiento, el diseño y la gestión; además, se ha dado una proliferación de prácticas profesionales que tienen lugar por fuera de las instituciones educativas y se instalaron en diferentes espacios socio-comunitarios.

Aunque, es preciso reconocer como principal ámbito de recepción e inserción de los profesionales en Ciencias de la Educación al sistema escolar en sus diferentes niveles y modalidades, cuestión que sin dudas ha conformado la identidad y las competencias relacionadas con el desempeño de roles tales como la enseñanza, el asesoramiento, el diseño técnico, fuertemente dependientes de la órbita del Estado (Villa-Pedersolo-Martín, 2009). Ahora bien, lo escolar –esto es, las formas asumidas por los sistemas educativos- ha sido en las últimas décadas y continúa siendo objeto de cuestionamiento y revisión. Esto plantea la necesidad de profundizar los análisis teóricos acerca del tema y de promover alternativas creativas que recuperen experiencias y saberes sociales y culturales.

Está claro que la contribución del campo de las ciencias de la educación a la reflexión en torno a los formatos escolares, sus límites y posibilidades, resulta crucial. Esta reflexión acerca de los formatos escolares debe enmarcarse en la reafirmación del principio del Estado como garante de la educación, entendida como derecho prioritario para la construcción de ciudadanía y como acción responsable para superar situaciones de injusticia.

Entender que el Estado, a través de las políticas públicas, otorga sentidos y participa fuertemente en el proceso de definición de las identidades sociales. Sin embargo, es claro que los lineamientos presentes en el diseño y la implementación de las acciones son productos de disputas que se registran desde el momento mismo de su formulación y no se traducen unidireccionalmente en cristalizaciones categóricas, sino que son resignificados por los/as



actores sociales en un espacio donde conviven dispositivos y estereotipos que reproducen las desigualdades con procesos de cambio que interpelan al orden patriarcal. (Goren, N. 2017.p. 8)

Por otra parte, en las últimas décadas surgen nuevos escenarios de trabajo profesional para las Ciencias de la Educación que suman a las incumbencias docentes propias del profesorado y a las incumbencias profesionales dentro del sistema educativo, espacios de intervención que requieren una mirada particular y problematizadora sobre lo educativo. Estos nuevos lugares de inserción exceden lo escolar, ampliándose hacia ámbitos de planeamiento y gestión de políticas públicas, campos sociocultural, socio-comunitario y educativo-comunicacional (editoriales, medios y tecnologías), problemáticas vinculadas a la salud, la educación ambiental, la formación permanente, entre otros posibles.

Surgimiento de la carrera en los profesorados de la provincia

La provincia de Santa Fe tiene una extensa trayectoria en relación con esta carrera de profesorado que se inicia, a mediados de la década de 1960. En la actualidad, se dicta en cinco institutos, distribuidos en diferentes puntos de la provincia: Instituto Superior del Profesorado N°2 “Joaquín V. González”, (Rafaela); Instituto Superior del Profesorado N°3 “Eduardo Lafferriere” (Villa Constitución); Instituto Superior del Profesorado N°4 “Ángel Cárcano” (Reconquista), Instituto de Educación Superior N°7 “Brigadier General Estanislao López” (Venado Tuerto) e Instituto de Educación Superior N°28 “Olga Cossettini” (Rosario).

Es importante considerar la historia de la carrera en la provincia para contextualizar su anclaje territorial, así como la impronta propia que asume en cada instituto.

Algunas reflexiones en relación a la estructura curricular

Tal como se plantea en Amantea (2004) las disciplinas fueron y continúan siendo un marco legítimo y valioso para determinar y organizar el contenido escolar, constituyendo la base para la configuración de las asignaturas o materias que fueron (y siguen siendo) el núcleo principal de la enseñanza (Goodson, 1995). Y, más allá de lo escolar, en el ámbito de la producción del conocimiento científico una disciplina “...es una manera de organizar y delimitar un territorio de trabajo, de concentrar la investigación y las experiencias dentro de un determinado ángulo de visión. De ahí que cada disciplina nos ofrezca una imagen particular de la realidad (...) Desde el punto de vista histórico, la tendencia a la diferenciación del conocimiento en una multiplicidad de disciplinas autónomas es algo que se viene concretando desde comienzos del siglo XIX,



vinculado al proceso de transformación social que se estaba dando en los países europeos más desarrollados y que necesitaba una especialización en concordancia con la división material del proceso productivo que la industrialización favorecía” (Torres, 1994, p. 58). Este creciente nivel de especialización se fue profundizando durante el siglo XX generando una fragmentación del conocimiento.

En ese marco, los modelos interdisciplinarios surgen con la finalidad de subsanar la esterilidad que comporta una ciencia extremadamente compartimentalizada (Torres, 1994).

Otro análisis crítico de este modelo lo podemos encontrar en Bernstein (1988), quien marcó la distinción entre dos tipos de código curricular: el currículum de tipo “colección” o “mosaico” y el currículum “integrado”. En este análisis alude a las categorías de clasificación y el enmarcamiento para analizar las relaciones de poder y de control respectivamente. El principio de clasificación se refiere a la naturaleza de los límites y a la diferenciación entre los contenidos en un currículum, que puede ser fuerte o débil, y que afecta a la división del trabajo del conocimiento educativo y a las estrategias de organización. Con el enmarcamiento, por otro lado, se refiere Bernstein "al grado de control que ejercen el profesor y el alumno en la selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica" (1988, p. 84). Para este autor, el currículum por disciplinas presenta los contenidos aislados unos de otros, el conocimiento se organiza y distribuye mediante la jerarquización de materias o asignaturas separadas entre sí. Esto puede y suele generar relaciones verticales de poder entre docentes. Por otro lado, se trata de propuestas altamente prescriptivas e itinerarios cerrados y lineales.

No obstante, los cuestionamientos recibidos en las últimas décadas, el modelo curricular por disciplinas, cuya base visible en el sistema educativo es la materia o asignatura, ha sido el más extendido tanto en los currículos de la escuela secundaria como en los de la educación superior, dando lugar a una tradición potente y resistente a los cambios que no debe ser ignorada.

Durante la segunda mitad del siglo XX es posible encontrar diversas perspectivas que plantean la necesidad de revisar el modelo de organización del currículum por disciplinas, dando lugar a iniciativas de reforma en todos los niveles del sistema educativo que postulan dispositivos curriculares integradores.



En el marco de estas reformas aparecen categorías teóricas que apuestan a pensar modos de articulación entre saberes y prácticas tales como las de interdisciplina, multidisciplina o transdisciplina. Diferentes autoras/es prefieren hablar de un continuum entre estas categorías, pensando en clave del devenir disciplinario y sus momentos. Pogré y Krichesky (2005) señalan una secuencia posible: a) Disciplina; b) Multidisciplina o primer contacto entre disciplinas (en este nivel de integración, se busca información en varias disciplinas, sin que la interacción implique modificación de cada una de ellas); c) Interdisciplina, entendida como proceso de interacción entre disciplinas que supone una cooperación que lleva a intercambios reales, de reciprocidad; d) Transdisciplina, definida como un constructo que implica un nuevo marco conceptual y metodológico en donde no hay fronteras entre disciplinas.

Las Ciencias de la Educación constituyen un territorio articulado de conocimientos que se conforma inicialmente a partir de aportes de distintos corpus disciplinares provenientes de las Ciencias Sociales y Humanas, por lo que resultaba complejo en un principio delimitar su objeto específico independientemente de ellos (Díaz Barriga, 1990). Asimismo, la perspectiva multidisciplinaria en las Ciencias de la Educación puede concebirse como un proceso de tránsito hacia niveles mayores de articulación que facilita y orienta la dirección de las Ciencias Sociales y Humanas hacia el estudio de asuntos educativos, induciendo a la construcción de un campo científico propio (Novoa, 1997). De este modo, la interdisciplinariedad en el currículum de esta carrera debería potenciar las prácticas educativas mediante interacción entre disciplinas fundantes, que dé como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco. Para ello se requiere una formación sólida que articule las distintas disciplinas -con su bagaje teórico, problemas, particularidades epistemológicas y límites- con el objeto propio de las Ciencias de la Educación.

Las posibilidades de un currículum integrado que supere la fragmentación de las disciplinas encuentra argumentos de diferente orden: a) epistemológicos y metodológicos relacionados con la estructura sustantiva y sintáctica de la ciencia, que pretenden una mayor interacción de conocimientos diversos; b) argumentos de orden psicológico asentados en la idiosincrasia de la psicología estudiantil, en las experiencias de aprendizaje y en la necesidad de desarrollar procesos complejos de pensamiento; y, c) argumentos políticos y sociológicos que buscan el compromiso de las/os futuras/os docentes a través de una participación activa, responsable y crítica (Torres, 1994).



Reflexiones finales

En el presente escrito se ha presentado una breve descripción del proceso que se está desarrollando, focalizando en algunos sentidos construidos en torno a los campos de “lo general” y “lo específico” en la carrera de Profesorado Superior en Ciencias de la Educación como en las heterogéneas concepciones en relación con el campo profesional.

Una idea fuerte que acompaña el trabajo es que, se considera a esta instancia de planificación como el resultado de una articulación entre el conocimiento y la acción. Ello equivale a decir que no se piensa como mera especulación intelectual ni un hacer espontáneo.

Se entiende a la construcción de un proyecto curricular como un proceso de reflexión y toma de decisiones orientado y dirigido al mejoramiento de la práctica educativa en contextos institucionales y regionales particulares en donde se desarrolla la carrera en la provincia. Recordando términos de Manheim, “nuestra tarea estriba en edificar un sistema mediante la planificación, pero de una clase especial: tiene que ser una planificación para la libertad, sujeta a control democrático” (Libertad, poder y planificación democrática, FCE, 1982, p. 50).

Bibliografía

- Amantea A.; Cappelletti, E; Cols, E.; Feeney, S. (2004) *Los procesos de diseño curricular en la argentina: Diversidad de tradiciones sobre el currículum, el contenido y el profesor*. Facultad de Filosofía y Letras: IICE.
- Bernstein, B. (1988) *Clases, códigos y control*. Aka
- Díaz Barriga, A. (1992) *Didáctica y currículum*. México
- Mannheim, Karl (1940): *Man and society in the age of reconstruction*.
- Pogré, P. y Krichesky, G. (dir.) (2005) *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar*. Papers.
- Torres, J. (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata.
- CFE (2007) Res. 24/07 “Lineamientos curriculares para la formación docente”
- CFE (2010) Res. 93/09 “Profesorados de Educación Superior”.
- INFD (2019) “Orientaciones para la actualización de los diseños curriculares jurisdiccionales de la formación docente, Acuerdos alcanzados por la mesa federal 2018 - 2019”