

Formar docentes para los niveles inicial y primario: tensiones en la revisión curricular

Menghini, Raúl Armando:

Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Sur (UNS), (8000)
Bahía Blanca, Argentina.

menghini@uns.edu.ar

Adrián, Cristina:

Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Sur (UNS), (8000)
Bahía Blanca, Argentina.

cristina.adrian@uns.edu.ar

Eje 11: La formación y el trabajo docente para los desafíos de la enseñanza en el siglo XXI.

Palabras clave: formación para Niveles Inicial y Primario – tensiones en la formación de docentes – problemas y decisiones acerca de la formación de docentes.

Resumen

La revisión de planes de estudios y su modificación nunca resultaron sencillos, pero esto se ha agudizado y complejizado en las últimas décadas y aún más con posterioridad a la pandemia de Covid 19. Poder generar una propuesta de cambio de índole participativa e investigativa, que recoja las voces de estudiantes, formadoras/es, docentes y funcionarias/os del sistema educativo, en el marco de la autonomía universitaria, implica abrir canales de diálogo en distintas instancias y momentos a lo largo del proceso y atender las múltiples demandas con respecto al perfil de las/os docentes a formar, sus conocimientos, actitudes, habilidades, entre otras.

Desde aproximadamente 2016 estamos trabajando y al mismo tiempo investigando en una reforma curricular de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Los planes de estudios vigentes datan de 2009 (es decir posteriores a la Ley de Educación Nacional 26.206/06), pero cuentan con una estructura y cantidad de materias que vuelven muy complejas las trayectorias de las/os estudiantes, al tiempo que fragmentan en exceso los contenidos de enseñanza y de aprendizaje.

Aquí presentamos algunos elementos del análisis -a manera de tensiones y problemas-, que venimos observando a medida que se avanza en la construcción de nuevos planes de estudios. Estos han surgido, fundamentalmente, de las múltiples fuentes de información que hemos recogido en reuniones, entrevistas y cuestionarios, y que nos vienen implicando un trabajo de reflexión, búsqueda y generación de alternativas curriculares.

Por qué modificar los diseños curriculares de formación

La formación de maestras/os parece estar atravesada históricamente por el isomorfismo, en tanto “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” (Davini, 1995, p. 83). Así, se puede observar que los planes de estudios de la formación han estado marcados por una cierta colección de conocimientos o estructura tubular (Ornelas Navarro, 1982), con una importante fragmentación de áreas de conocimientos.

En el caso de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la UNS, encontramos que la estructura curricular proviene de su origen “terciario”, organizada en horas cátedra de 40 minutos. Se trata de planes de 4 años que cuentan, en el caso del Profesorado de Educación Primaria con 49 materias, y en el de Educación Inicial con 54, cuestión que vuelve sumamente complejo transitar la carrera en término. Como decíamos en otro trabajo: “El profesorado para nivel primario es tributario de la herencia fundacional de la Escuela Normal de la ciudad [de Bahía Blanca] en 1906. Luego de varias reformas, en 1981 comienza a dictarse el profesorado de educación inicial (Menghini *et al*, 2014)”, que requería poseer título de Maestro/a Normal Superior y duraba un año y medio.

En el contexto actual en que están vigentes los planes de estudios de 2009, la propuesta apunta a una mayor integración de contenidos, más propia de diseños de carreras universitarias (Diker y Terigi, 1997), máxime teniendo en cuenta que a partir de 2013 estos Profesorados -históricamente reconocidos como terciarios- pasaron a formar parte de la oferta académica de grado de la Universidad Nacional del Sur y actualmente se encuentran radicadas en el Departamento de Ciencias de la Educación de esta universidad, creado en 2020.

Por otra parte, la modificación de planes de formación se impone por los continuos y vertiginosos cambios sociales, políticos, tecnológicos y epistemológicos que se vienen dando y que también se reflejan en los diseños curriculares de los Niveles Inicial y Primario y en las instituciones de estos Niveles, por lo que ineludiblemente requieren ser incluidos y

considerados en las propuestas curriculares de los Profesorados. Al respecto, en la provincia de Buenos Aires se enfatizan políticas educativas y curriculares relativas a la inclusión, la educación sexual integral, la educación ambiental integral, la educación intercultural, culturas y mundo contemporáneo, ciudadanía y derechos humanos, cultura digital, entre otras.

Acerca de la metodología utilizada

Nuestra trayectoria en la investigación acerca de la formación de docentes se ha basado en metodologías cuanti y cualitativas que han recurrido al análisis documental, la administración de cuestionarios a estudiantes en formación y docentes formadores/as, entrevistas semiestructuradas individuales a estudiantes, graduadas/os, formadoras/es y directivos/as de escuelas y jardines de infantes, grupos focales con estos mismos actores, entre otras.

En lo que respecta a la renovación de los Diseños Curriculares del Profesorado en Educación Primaria y del Profesorado en Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur, últimamente hemos aplicado una serie de cuestionarios a estudiantes de tercer y cuarto año de ambas carreras, en el término de unos cuatro años, vale decir a distintas cohortes. Al mismo tiempo, hemos realizado entrevistas grupales con docentes de distintas áreas y campos (pedagógico-didáctica, didácticas específicas de áreas curriculares, socio-política, práctica docente, artística, entre otras).

La información recogida en un último *focus group* realizado con alumnas/os avanzadas/os sobre finales de 2021 da cuenta de las siguientes inquietudes y planteos:

- Necesidad de fortalecimiento del enfoque de educación inclusiva y estrategias para su abordaje.
- Una mayor conexión de las propuestas de planificación de las didácticas de áreas con la realidad de las aulas y salas de los niveles.
- Mayor profundización de contenidos disciplinares, “para estudiar los temas que tenemos que dar”.
- Más talleres sobre educación sexual, asociada a salud emocional.
- Mayor vinculación de las tecnologías a las propuestas para los niveles educativos.
- Observaciones sobre reiteración de contenidos sobre historia, educación física y educación artística.

Asimismo, se observa que las/os estudiantes en formación reclaman cierta congruencia entre los marcos teóricos abordados en las distintas materias de la universidad con las realidades que se encuentran en las escuelas y en los jardines de infantes a la hora de realizar sus prácticas docentes. Al respecto, consideran que la teoría supone una idealización respecto de la posibilidad de sostener ciertos posicionamientos, que resultan muy complejos o impracticables en la vida cotidiana de las aulas, básicamente por las condiciones materiales en que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje. Opera una suerte de oposición entre teoría y práctica que, por otra parte, es reforzada por los discursos que circulan en las instituciones educativas de estos Niveles, en general con críticas a la formación y destacando la práctica en la escuela como el espacio privilegiado para aprender. Es por ello que acordamos con Davini en que “La visión que identifica la práctica como ‘la realidad de la escuela’ desconoce el papel que juegan la subjetividad y los marcos interpretativos de los sujetos en la definición de ‘lo real’” (1995, pág. 115)..

Las principales tensiones y problemas a la hora de la definición curricular

Nuestra participación en una Comisión de Revisión de Planes de estudios nos coloca de continuo en la necesidad de considerar la producción teórica sobre la formación de docentes para los Niveles Primario e Inicial, nuestras propias investigaciones y continuar articulando la gestión con la investigación mediante la implementación de instrumentos que permiten obtener y analizar información de distintos actores institucionales.

La formación de docentes para los distintos niveles educativos sigue siendo motivo de debates en tanto se cruzan perspectivas formativas con otras de índole social y cultural, es decir que se reactiva la discusión acerca del lugar de las/os docentes en tanto agentes sociales, culturales y políticos. En lo que respecta a la formación de las/os maestras/os, Diker y Terigi señalan que “...presentó desde el principio dos problemas que, *mutatis mutandi*, atraviesan el campo de reflexiones sobre la formación docente hoy: qué debe saber un maestro y a través de qué medios es necesario formarlo” (1997, p. 39). Estos problemas siguen presentes y se van reactualizando a medida que pasan las décadas, avanza el conocimiento y se reconfiguran las

relaciones sociales así como los debates sobre la legitimidad de las instituciones educativas y formadoras en ese contexto.

Hace algunas décadas, ya Davini (1995) planteaba una serie de tensiones que se han presentado históricamente a la hora de pensar la formación de docentes. Hoy esas mismas tensiones siguen vigentes, aunque con el tiempo van asumiendo nuevas modalidades, discursos y manifestaciones.

Entre los principales problemas a resolver –que también podríamos plantear en términos de tensiones- a la hora de llevar adelante la revisión de planes de estudios en una Comisión integrada por profesores/as, auxiliares docentes y estudiantes, podemos enunciar:

Tensiones de los campos de conocimiento en el marco del entramado institucional

La revisión de planes de estudios en ocasiones pone en alerta a las/os docentes que dictan las distintas materias. Suele aparecer el temor a la desaparición de los espacios curriculares a su cargo, la reducción horaria, el cambio de cuatrimestre o de año, etc., e incluso el miedo a perder el puesto de trabajo. Todas estas cuestiones han sido consideradas y el compromiso institucional ha sido que nadie perderá su trabajo y que, a lo sumo, habrá una reubicación en materias afines y, en el caso de docentes con edad cercana a la jubilación, se esperará hasta el cumplimiento de la edad mínima obligatoria para realizar los cambios. El mayor problema radica en aquellas/os que todavía mantienen horas cátedra y que han ingresado a esos cargos por un orden de méritos, pero sin mediar un concurso, tal como sucede con los cargos universitarios.

Por otra parte, la organización departamental de la UNS supone tener en cuenta que algunas materias de los planes de estudios de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria podrán ser dictadas por distintos departamentos, como en el caso de Historia Argentina o Antropología que estarán a cargo del Departamento de Humanidades. Sin embargo, desde la Comisión revisora se considera importante que las materias relativas a las áreas curriculares y sus didácticas -matemática, ciencias sociales, ciencias naturales y lengua y literatura- se mantengan en el mismo espacio institucional, o sea el Departamento de Ciencias de la Educación.

En esta puja por la radicación de materias en este departamento u otros, una cuestión no menor refiere a la nominación de las materias, dado que el nombre de las materias daría

señales o indicios concretos (más allá de lo epistemológico) del Departamento donde se tendría que ubicar. En este sentido, una cuestión de discusión viene siendo, por ejemplo, la inclusión de la referencia al Nivel o Niveles en el nombre, por ejemplo “Didáctica de las Ciencias Naturales para el Nivel Primario”. Esta identificación del Nivel podría dar cierta certeza acerca de que la materia deba permanecer en el Departamento de Ciencias de la Educación, básicamente por distintas razones: porque se trata de una didáctica (propia del campo de las Ciencias de la Educación), porque no existe un Departamento que tenga un objeto de estudio en un área de conocimiento como son las Ciencias Naturales o las Ciencias Sociales, y porque la identificación al Nivel Primario conlleva la vinculación de la materia a la enseñanza en ese Nivel y no a la especialización disciplinaria.

En este sentido, observamos una importante tensión entre la enseñanza de las disciplinas (Física, Química, Biología, etc.) que algunos Departamentos alegan como su especialidad u objeto de estudio, y el énfasis en la enseñanza de las disciplinas en el contexto de un área de conocimientos, dado que en el Nivel Primario se trabaja con conocimientos de tipo globalizados, integrando saberes de distintas disciplinas en un área.

Estas tensiones serán resueltas seguramente a partir del diálogo con los Departamentos especialistas en las disciplinas y luego en el ámbito del Consejo Superior Universitario.

Tensiones relativas al modelo de formación

- De la tradición normalista a un enfoque socio-crítico

Si bien la impronta de la tradición normalista en la formación de docentes continúa estando presente en la representación social general y en estudiantes de profesorado, se pretende avanzar hacia otro tipo de formación más acorde a las exigencias actuales, desde una perspectiva socio-crítica. Camilloni (2021) presenta distintos modelos¹ para la formación y la propuesta de la Comisión de Revisión de Planes de estudios se podría ajustar al modelo de indagación profesional: “se promueve la reflexión sobre la teoría y la práctica poniendo el énfasis en el análisis de supuestos, la revisión de creencias, la observación y el análisis de acciones y el examen de resultados” (p. 24). En esta línea, ya en un trabajo anterior planteábamos: “Entendemos a la formación docente desde un enfoque integral que permita la aproximación progresiva de los estudiantes a una mirada crítica y situada de las condiciones

¹ Modelo de práctica artesanal, modelo de Ciencia Aplicada, modelo de la práctica reflexiva, modelo de indagación social crítica, modelo humanista y modelo de indagación profesional.

de la práctica y de la naturaleza del fenómeno educativo, que posibilite la toma de decisiones fundadas atendiendo al posicionamiento ético-político y pedagógico que estas acciones conllevan” (Menghini y Adrián, 2016).

Al respecto, resulta necesario advertir que no resulta sencillo consensuar y adherir a un determinado modelo de formación, dada la diversidad de formaciones de base de las/os docentes y su comprensión acerca de lo que implica formar docentes para los Niveles Inicial y Primario.

- La posibilidad de una formación común para los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial, aún reconociendo sus especificidades.

La historia de la formación para ambos Niveles da cuenta de su íntima relación. Si bien hoy se consideran carreras autónomas, con formaciones específicas para cada Nivel, ambas comparten el trabajo con las infancias, marcos teóricos y fundamentos comunes en algunos aspectos, el abordaje de la enseñanza de contenidos de manera integrada en áreas de conocimiento, etc, por lo que consideramos que puede haber recorridos de la formación que sean comunes a los dos Profesorados.

Con respecto a la demanda de estudiantes, en general se ha observado que las/os de Profesorado de Educación Primaria reclaman que se incorporen algunas materias del Profesorado de Educación Inicial, como por ejemplo Taller de literatura infantil y cuestiones relativas al juego y la expresión corporal, dado que entienden que resultan muy importantes para su formación y futura inserción laboral en las escuelas.

- La variedad de formaciones de base de las/os formadores

Como dijimos anteriormente, esta tensión remite a la especialización que portan las/os formadoras/es en sus titulaciones universitarias que incide en que no siempre se logre comprender el trabajo articulado e integrado entre áreas de conocimientos, tal como lo requiere el trabajo docente en los Niveles Inicial y Primario. Se observa que las formaciones de base (Historia, Psicología, Artes Visuales, Música, Matemática, Letras, Filosofía, Ciencias de la Educación, Geografía, Biología, Química, etc.) e incluso la formación de posgrado como un grado mayor de especialización, a veces parece obturar la posibilidad del trabajo colectivo.

Tensiones epistemológicas

- La articulación entre la formación teórica y la formación práctica

Los espacios de práctica docente en los distintos años de formación se han ido configurando y consolidando como espacios de vertebración y articulación en al menos los últimos veinte años. Sin embargo, su expresión en la prescripción curricular suele distar bastante de sus formas de implementación. Las condiciones institucionales, las diversas perspectivas de las/os docentes formadoras/es y las urgencias de la formación, entre otras, muchas veces obturan la posibilidad de que la articulación entre teoría y práctica se haga efectiva, tanto al interior de cada espacio curricular como entre ellos.

- La posición y el peso relativos de los distintos campos de formación.

Esta tensión se expresa en la disputa por los espacios curriculares y sus cargas horarias y ubicaciones en el diseño curricular. Ciertamente responden a dinámicas de poder material y simbólico entre los distintos campos y las disciplinas que los integran y, a su vez, a los agentes que concretamente intervienen en ellos

Tensiones curriculares-organizativas

- El equilibrio entre campos de formación pedagógico-didáctico, áreas disciplinares y sus didácticas, prácticas docentes, fundamento, entre otros.

La tensión epistemológica ya señalada tiene su expresión también a la hora de la construcción del diseño curricular, que no solo se traduce en la presencia o ausencia de espacios curriculares sino también en sus cargas horarias, su lugar en el plan general, su desarrollo en términos de duración anual o cuatrimestral (Menghini, 2015), su dotación docente, etc. A ello habría que agregar la tensión entre campos “tradicionales” de formación y otros emergentes a partir de demandas sociales (tecnología, educación sexual, inclusión, etc.).

- La incorporación de temáticas actuales en la formación

La continua transformación social y la necesidad de repensar las prácticas educativas y de formación, así como marcos normativos nacionales y la producción de conocimiento científico en temáticas de relevancia social actual, hacen necesario contemplar espacios curriculares y/o la incorporación de los mismos bajo distintos formatos. Hacemos referencia a contenidos relativos a la educación sexual y perspectiva de género, la educación inclusiva y abordaje de la discapacidad, los derechos de las infancias, los derechos de las minorías, la educación ambiental, las tecnologías en sus distintas expresiones, soportes y mecanismos de seguridad, entre otros.

Algunas reflexiones finales

Hemos tratado de plantear hasta aquí algunos de los desafíos de la práctica académica en los que se implican las funciones de investigación, docencia y gestión a la hora de trabajar en la construcción curricular para renovar planes de estudios, desde una propuesta de cambio de índole participativa, investigativa y de diálogo entre los/as involucrados/as en el proceso. Así mismo, expresar que como integrantes de la universidad pública, nos sentimos involucrados en un doble compromiso como es la garantía por la calidad de la formación de las nuevas generaciones de docentes para los Niveles Inicial y Primario –en tanto propuesta política- y su incidencia en la educación pública de la ciudad y la región.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A. (2021) “Problemas y modelos de formación docente”. En Vior, S.; Oreja Cerruti, B. y Agüero, C. *Políticas, tendencias y experiencias en la formación de docentes. Panorama actual en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay*. Luján (Argentina), Edunlu.
- Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- Menghini, R. y Adrián, C. (2016) “Diseños curriculares de formación de Profesores para Nivel Primario e Inicial. Entre tradiciones, enfoques y perspectivas”. XXIV Seminario Internacional de investigación sobre la formación de profesores en los países del Mercosur / Cono Sur. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.
- Menghini, R.; Adrián, C. y Guillermo, S. (2016) “La investigación sobre los Niveles Inicial y Primario en tensión con la formación de los docentes”. VII Seminario Internacional Red Kipus. Universidad Pedagógica Nacional. Buenos Aires.
- Navarro Ornelas, C. (1982) “La reforma universitaria y la enseñanza tubular”. Foro universitario N° 11. Revista STUNAM, México.