

Los nuevos estándares para la formación docente: reflexiones y tensiones

Dra. Ana Lía De Longhi, Dra. Alcira Rivarosa

Algunas de las cuestiones que consideramos es necesario conocer y comprender respecto de la formación inicial de los profesores, nos retrotraen a revisar la historia que transita dicho proceso desde el advenimiento de la democracia. Desde la década del 80, se han escrito textos de revisión, adecuación e innovación respecto de las estructuras y diseños para la formación del profesorado de ciencias, coincidente muchas veces con otras experiencias ibero-americanas y europeas y que, además, han sido una preocupación sostenida para ADBiA.

Hoy en Argentina nuevamente el sistema de educación superior sufre un proceso de revisión de los currículos para los profesorados en pos de su fortalecimiento. Tanto las políticas educativas nacionales como provinciales apuntan a ello y elaboran sus propuestas buscando consensos.

La docencia, tal como lo expresan diferentes documentos, es una profesión y un trabajo que tiene como tarea central la enseñanza de determinados contenidos curriculares. Constituye un proceso complejo que involucra decisiones acerca de *qué enseñar, cómo hacerlo y para qué*, considerando la especificidad de los objetos de conocimiento a ser enseñados (en nuestro caso la Biología), los contextos en los que tiene lugar la enseñanza y las características de los sujetos de aprendizaje.

Como sabemos, en Argentina existen dos *Subsistemas de Nivel Superior para la formación de profesores*, con dos historias y trayectorias particulares, con algunas tensiones ideológicas y curriculares. Por un lado, tenemos los *profesorados universitarios*, cuyos lineamientos generales para la formación docente hoy están siendo revisados a la luz de los estándares delimitados por el CIN¹(2013) y trabajados desde el CUCEN²(2011), en el marco de las Políticas Nacionales. Por otro lado, *los profesorados no universitarios* que se estructuran en cada Jurisdicción y que re-definen sus propuestas de transformación curricular también en base a los lineamientos de la Política Nacional de Formación Docente

1 El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) fue creado por Decreto del Presidente de la República Argentina, Dr. Raúl Alfonsín, el 20 de diciembre de 1985. El Consejo es una persona de derecho público no estatal que se sostiene, primordialmente, con los aportes que realizan sus miembros.

Durante sus primeros diez años de vida, nucleó, exclusivamente, a las universidades nacionales que, voluntariamente y en uso de su autonomía, se adhirieron a él como organismo coordinador de políticas universitarias. A partir de la sanción de la Ley de Educación Superior (1995), se han incorporado los institutos universitarios y las universidades provinciales reconocidas por la Nación.

El CIN tiene funciones, esencialmente, de coordinación, consulta y propuesta de políticas y estrategias de desarrollo universitario y la promoción de actividades de interés para el sistema público de educación superior. Es, además, órgano de consulta obligada en la toma de decisiones de trascendencia para el sistema universitario.

2 Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales.

(Ley de Educación Nacional 26.206/06) y de lo delineado desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Respecto a los aportes del CUCEN y algunas implicaciones en la formación de profesores de Biología, fueron analizadas en una editorial anterior de esta revista (Rassetto, 2012).

Luego de la aclaración anterior, consideramos que se plantean en este tema un conjunto de tensiones:

- La formación que debe tener un docente se organiza curricularmente en cuatro agrupamientos o campos de saberes, lo cual constituye una de las tensiones medulares que encontró consenso. Dicha organización se presenta campos que delimitan configuraciones epistemológicas que integran distintos contenidos disciplinarios y se diferencian no sólo por las perspectivas teóricas que incluyen, sino también por los niveles de amplitud y las metodologías con que se aborda su objeto, tal como lo expresa el documento del CUCEN (2011).

El campo de la *FORMACIÓN GENERAL* aborda las principales líneas de pensamiento, enfoques y perspectivas disciplinares que ayudan a la comprensión de la *situacionalidad de los sujetos, de la realidad social y del conocimiento*. Este campo es nuevo para muchos profesados y aporta un contexto referencial fundamental para desarrollar el oficio de ser docente (Perrenou, 2007). Está pensado para promover una sólida formación humanística de participación en la cultura, el tiempo y el contexto histórico e institucional, donde dicho docente desarrollará su práctica educativa y su formación profesional continua. Al respecto, cabe destacar la inclusión en este campo de saberes asociados a diferentes lenguajes y prácticas comunicativas que habiliten a entender la diversidad cultural, así como la variedad de representaciones que se tienen. Este argumento es de marcada importancia para la Biología, por las ricas fronteras que posee el ámbito conceptual de esta disciplina, como son etnobotánica, antropología, biotecnología, bio-física, biomedicina, neurociencia, educación para la salud, educación ambiental, entre otras. Se hace necesario entender la historia social y cultural y en ella los procesos educativos y los saberes de biología.

El campo de *FORMACIÓN PEDAGÓGICA* refiere a los diferentes desempeños para el diseño, implementación y evaluación de proyectos pedagógicos, curriculares, institucionales y de gestión educativa. Son saberes que retoman los marcos sociopolíticos educativos e institucionales, problemáticas curriculares, procesos de enseñanza y de aprendizaje. También incluyen, según el documento del CUCEN (2011), la investigación educativa entendida como una práctica de indagación y reflexión transformadora desde diversos enfoques y perspectivas teóricas y metodológicas. A nuestro juicio, con este aporte, este campo integra a la perspectiva tradicional de la formación llamada generalmente "lo pedagógico-didáctico" la propuesta de un profesional que atienda a criterios de *investigación e innovación* de las prácticas, concepción para cual sobran desde hace varios años, múltiples referenciales teóricos.

El campo de la *FORMACIÓN DISCIPLINAR ESPECÍFICA* incluye saberes de la disciplina objeto de enseñanza. Como expresan los documentos, se atiende a la contextualización, la lógica y la legitimación del conocimiento disciplinar, así como los desarrollos científicos y técnicos propios de la disciplina. Es decir, la articulación entre dicho campo disciplinar, su contexto de producción y su contribución al abordaje de las problemáticas actuales. Este ámbito constituye para nosotras un verdadero desafío para los docentes de las disciplinas en los profesorados, dado que surge aquí la necesidad de atender críticamente al conocimiento didáctico del contenido (CDC) (Shulman, 1986) y a brindar también una formación práctica propia de cada tema. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de la preparación de los formadores de formadores disciplinares en el CDC. A modo de ejemplo, nos podemos preguntar si es lo mismo enseñar Genética, Ecología, Evolución, Fisiología o Salud, o si son iguales sus procesos de construcción de conocimiento, de investigación o su impacto social.

Desde la investigación en Educación en Ciencias actualmente se pondera que en general el docente sigue haciendo énfasis en el *qué* enseñar, dejando de lado la referencia explícita a los procesos de producción del conocimiento, los modelos explicativos a lo largo de la historia y las contradicciones éticas en los vínculos Ciencia-Tecnología-Sociedad (CYS) (Mathews, 2009). Así, el conocimiento de la historia y la epistemología de un área de conocimiento contribuyen tanto a formar criterios para diseñar y concretar una adecuada trasposición didáctica (Chevallard, 1991; Gómez Mendoza, 2005) como para una cuidada selección y organización de las actividades para enseñar cada contenido.

Nos interesa señalar, en particular, los cambios respecto a la ubicación en estos diseños del espacio curricular estructurante de las *Didácticas General y Especial*. La primera de ellas forma parte de la Formación Pedagógica ya mencionada, en tanto la segunda entrelaza la Formación Disciplinar y la Formación Práctica Profesional. Lo anterior implica un espacio de diálogo nuevo tanto para la formación cuanto para la investigación educativa. Los estudios evidencian escasas prácticas y actividades, en el marco de las disciplinas específicas, donde se realicen reflexiones didácticas sobre el ya mencionado CDC y sobre la "enseñabilidad" de un dado contenido. También suele ser poco frecuente que docentes del área de Psicología o Pedagogía, y a veces hasta de Didáctica General, realicen aportes críticos sobre el aprendizaje o la enseñanza de contenidos de una disciplina específica, por ejemplo el rol que juegan en el aprendizaje las representaciones sociales de determinados contenidos o los obstáculos y dificultades epistemológicas en la comprensión de contenidos científicos. Tal integración recae generalmente en el espacio de las Didácticas Específicas, lo cual no es incorrecto pero consideramos debería ser iniciado y complementado por los otros espacios curriculares de la formación docente (De Longhi, 2014).

El campo de la *FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE*, acorde a los documentos, incluye los saberes y habilidades que se ponen en juego en el accionar del profesor, tanto en las aulas como en otras actividades que componen el ejercicio de su profesión. Está orientada al aprendizaje y desarrollo de las capacidades para la actuación docente a través de la participación e integración continua y progresiva en los distintos contextos socioeducativos. Esta práctica se piensa con una presencia transversal y de

complejidad gradual a lo largo de los cuatro años del profesorado. Lo anterior rompe con la concepción aditiva y lineal de los saberes que acompañan el oficio de un profesor, en donde se sostiene que es suficiente contar con saberes "disciplinares" y algo de "pedagogía" para desempeñarse como un profesor de ciencias. En este sentido, las demandas socio-culturales e institucionales reclaman de algunas capacidades y estrategias de toma de decisión en contextos diversos, lo cual le imprimen una nueva dimensión ética y política a su trabajo como "mediador calificado" del sistema educativo y en la cultura (De Longhi, 2005).

Otra cuestión interesante y desafiante que se expresa en los lineamientos para este campo es la inclusión de diversos espacios para el ejercicio de las prácticas. Así se propone ir más allá de lo formal y que atendiendo al criterio de alfabetización popular, se llegue a otros escenarios y actividades, por ejemplo vacunación, clubes, dispensarios, ONG, parques, museos, reservas naturales, hecho casi ausente en los profesorados actuales.

-Dos titulaciones diferentes. Si bien los lineamientos respecto de Campos, Ejes y Núcleos temáticos son comunes para ambos subsistemas, las cargas horarias mínimas totales y por campos de formación se han diferenciado, así como los títulos que pueden otorgar (Según el Consejo Federal de Educación (Resolución CFE 24/07 y Resolución CFE 83/2010). Por un lado los Profesorados de Educación Secundaria y Superior, se desarrollarán en el marco de las universidades y tendrán una asignación de 2900 horas, en tanto los Profesorados de Educación Secundaria, estarán en los IFDC y tendrán un currículum de 2600 horas. A pesar de esta diferencia en cantidad de horas, ambos profesorados duran cuatro años y poseen habilitación para realizar estudios de posgrado. En otro sentido, por ejemplo desde PROFOR (INFD), se han otorgado becas a Profesores de los IFDC para realizar dicha formación de posgrado. Pero aún no todas las Universidades tienen en sus carreras de posgrado criterios de admisibilidad para esta diferenciación de títulos.

-Trabajos compartidos. Otra tensión que intenta el acercamiento entre los IFDC y la Universidad es realizar procesos de formación compartida entre los formadores de formadores de un futuro docente. Por ejemplo, para los saberes que demanda la investigación educativa se han desarrollado líneas de investigación colaborativa o pasantías en la Universidad. Del mismo modo, para asesoramientos y diseños curriculares se han conformado grupos mixtos. Esta línea creemos que ayuda a construir una representación y un tratamiento compartido de la problemática de la formación docente y de la enseñanza.

-Contenidos, ejes y enfoques. Una tensión importante alude a la relación -no cuantitativa- entre nuevos saberes para la formación y el mayor número de asignaturas en dicha formación. Si cada línea, eje conceptual o enfoque dentro de un campo disciplinario, se transforma en asignatura, los planes de estudios se sobrecargan en demasía con el riesgo de reducir profundidad analítica y una comprensión holística. Cabe por tanto, discutir

y revisar el diseño e integración en la diversidad de ámbitos de aprendizajes y prácticas, en el marco de distintos espacios curriculares (Wegner, 1998).

-El conocimiento científico y su desarrollo. Otra tensión que no se explicita directamente en los estándares pero que si atraviesa a futuro la formación de un educador, se asocia fuertemente a la permanente evolución y transformación que sufre el saber a enseñar, dado su vertiginoso desarrollo científico-tecnológico y su uso social (Wolovelsky, 2008). Este propósito se refiere también a una perspectiva que muestre la ciencia por sus posibilidades emancipatorias, como conocimiento para pensar alternativas a problemas persistentes y genuinos de la sociedad (agua, energía, salud, hambre). De este modo, y en particular para la Biología, implica una dimensión axiológica que demanda de una vigilancia epistemológica y de una actualización sostenida por parte del profesor de Biología.

-La Biología como nexo entre lo social y lo natural. Si bien anteriormente hemos expresado algunas ideas sobre este tema, deseamos remarcar que un profesor de Biología tiene un fuerte desafío personal y social al enfrentar la enseñanza de problemáticas de fronteras complejas, como fármacos y salud, alimentación, reproducción, desforestación, enfermedades, entre otras. Estas temáticas reclaman un fuerte vínculo entre el conocimiento biológico y social, así como entre lo que se entiende desde la razón y desde la emoción (Mellado, 2014). Lo anterior requiere de procesos constantes de actualización y revisión de prácticas. Al respecto de estas tensiones, nos preguntamos si alcanzarán estos nuevos estándares para orientar esta problemática en el hacer educativo. ¿Qué interpretaciones y gestiones tendrán estos lineamientos? ¿Cuál es el grado de compromiso de cada uno de los que conformamos los diferentes espacios? ¿Cómo hacer visible algunas oportunidades de cambio?

Esta REB llega a 24 jurisdicciones³ educativas nacionales y a otros países y, quisiéramos aportar que se haya podido consensuar en algunos estándares en pos de una equidad y oportunidad educativa, no garantiza directamente procesos adecuados de transposición curricular en las diferentes realidades jurisdiccionales; por lo tanto creemos que juega un importante rol los compromisos personales y colectivos para hacer reflexivo, crítico y propositivo esas propuestas, intenciones y desafíos a futuro.

Citas

CUCEN. 2011. Lineamientos Básicos sobre *Formación Docente de Profesores Universitarios*. Comisión Mixta ANFHE-CUCEN. Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y

3 23 Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Educación (ANFHE) y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN). San Juan, 6 y 7 de abril 2011.
- CIN. 2013. Propuesta de Estándares para la acreditación de las carreras de Profesorado Universitario en Biología. ANEXO I Resol. Nº 856/13.
 - Chevallard, I. 1991. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
 - De Longhi, A. 2014. El conocimiento didáctico del profesor: una bisagra. En Civarolo, M. M. – Lizarriturri, S.G. (Comp.) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María: Editorial Universidad Nacional de Villa María. http://webarchivo.unvm.edu.ar/archivos/didactica/libro_didacticas.pdf
 - De Longhi, A. (Coord.) 2005. *Estrategias Didácticas Innovadoras para la Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela*. Córdoba: Universitas.
 - Gómez Mendoza, M. A. 2005. La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 1 (Julio-Diciembre): 83-115.
 - Matthews, M. (Ed.) 2009. *Science, Worldviews and Education from the Journal Science and Education*. Sydney: Springer Science/Business media.
 - Mellado V. 2014. Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*. 32 (3):11-36
 - Perrenoud, P. 2007. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
 - Rassetto M. J., 2012. La formación de Profesores de Biología en Universidades Nacionales Argentinas. *Tiempo de cambios. Revista de Educación en Biología*, 15 (1):4-5.
 - Shulman, L. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15 (2): 4-14.
 - Wolovelsky, E. 2008. *El siglo ausente: manifiesto sobre la enseñanza de la ciencia*. Buenos Aires: Editorial Zorzal.
 - Wegner, E. 1998. *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge U.K. University Press.