

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VII – Número I – II (13-14/2006) 127/146 pp.

Sujetos y poder en las transformaciones curriculares de las carreras de formación docente en la Univeridad Nacional de San Luis. Una lectura desde Pierre Bourdieu

Ana Lía Cometta

Ana Ramona Domeniconi

Universidad Nacional de San Luis

e-mail:acometa@unsl.edu.ar

Resumen

El presente trabajo constituye un avance del Proyecto de Investigación 4-1-8703 –“Innovaciones en la formación universitaria en la UNSL: sujetos, discursos y prácticas” (2001-2004)- que aborda las innovaciones en la formación universitaria operadas en los últimos años en las carreras de profesorado. Los datos obtenidos a partir del análisis documental y de entrevistas en profundidad a docentes universitarios responsables de elaborar los nuevos planes de estudios de las carreras de profesorado en Ciencias Biológicas y Química son interpretados desde algunos conceptos teóricos de Bourdieu que permiten comprender los procesos de cambio o innovación curricular en la formación docente, desde los sujetos de estructuración del currículum entendidos como sujetos de poder que participan de un campo académico fuertemente estructurado por el habitus y las condiciones institucionales.

Abstract

This work is part of the Research Project 4-1-8703 “Innovations in university education of San Luis University: subjects, discourses and practices” (2001-2004) which deals with the innovations occurred over the last years in teacher training undergraduate programs. The data gathered from documents and in-depth interviews done to university teachers responsi-

ble for the formulation of the new curricula of Biological Sciences and Chemistry programs are interpreted from Bourdieu's theoretical concepts in order to understand the processes of change or curriculum innovation in teacher education from the structuring subjects of the curriculum, considered as subjects of power participating in an academic field strongly structured by the habitus and institutional conditions.

Palabras clave

campo académico - innovación curricular - sujetos del currículo - formación docente

Key words

academic field - curricular innovation - curricular subjects - teacher training

Introducción

El presente trabajo constituye un avance del Proyecto de Investigación 4-1-8703 –“Innovaciones en la formación universitaria en la UNSL: sujetos, discursos y prácticas” (2001-2004)- que aborda las innovaciones en la formación universitaria operadas en los últimos años en las distintas carreras que ofrece la UNSL interpretados desde algunos conceptos teóricos abordados por Bourdieu que nos permiten comprender los procesos de cambio o innovación curricular en la formación docente, desde los sujetos de estructuración del curriculum, entendidos como sujetos de poder que participan de un campo académico fuertemente estructurado por las condiciones institucionales.

Estos sujetos de estructuración curricular son docentes que integran “comisiones especiales”, designadas para llevar a cabo el cambio de los planes de estudios. Por ello, el estudio se focaliza en el proceso de elaboración de los Planes de Estudios, en las negociaciones, circuitos de consulta implementados o no y modificaciones realmente logradas como una instancia de innovación. Puesto que nuestro interés se centra en el proceso por el cual se concreta una propuesta curricular de grado (plan de estudios), se pone el énfasis en el “decir” de los sujetos, introduciendo algunos aspectos del documento escrito en tanto nos posibilitan una mejor comprensión del objeto de nuestro estudio.

Los datos se obtuvieron a partir de entrevistas en profundidad a los docentes universitarios responsables de elaborar los nuevos planes de estudios de dos carreras de Profesorado: Ciencias Biológicas y Química.

Comprender las marcas de la historia

Partimos de entender a la formación docente en la Universidad como una realidad social, lo cual implica abordarla desde dos momentos analíticos: uno de carácter objetivo que permite reconstruir la estructura de las situaciones donde actúan los agentes y otro de carácter subjetivo que posibilita captar los significados y representaciones desde la “voz” de los protagonistas. De esta manera, la formación docente como práctica social “se instituye entre dos realidades, el habitus y el campo, que son dos modos de existencia de la historia, o de la sociedad, la historia hecha cosa, institución objetivada y la historia hecha cuerpo, institución incorporada” (Bourdieu, 1997. En Gutierrez, 2000: 9). Como espacio social y simbólico, la formación docente en la universidad forma parte del “campo académico”, que puede ser entendido como un sistema de relaciones objetivas, al interior del cual se produce una lucha por el monopolio de la competencia de saberes específicos. Partimos de la noción de “campo científico” de Bourdieu (2000), resignificando el concepto, entendiendo que si bien el campo científico no tiene un anclaje institucional tan fuerte en las Universidades, puesto que son varias las instituciones que legitiman y sostienen dicho campo, entendemos que algunas de las propiedades de los campos que explicita Bourdieu (2003) pueden ser asimiladas como análogos para analizar el campo que denominaremos académico.

Hablar de luchas supone otras luchas anteriores que definieron las posiciones actuales de concurrencia y que marcan determinada autoridad; en la problemática que nos ocupa estas luchas, que responden a diversos intereses y que muestran las relaciones de fuerza de los sujetos intervinientes o concurrentes -en términos de Bourdieu-, son por el monopolio de la competencia de la formación. En Bourdieu (2000) esta competencia que es científica, legitima una manera autorizada y con autoridad de actuar en relación con la ciencia y está socialmente reconocida. En el caso que nos ocupa, en la competencia de los académicos en la formación docente, confluyen saberes de la disciplina -maneras autorizadas de investigar, de construir y comunicar conocimiento- y saberes del orden de lo pedagógico. El reconocimiento social es un factor importante y determinante en el juego por el poder, por cuanto es un grupo reducido el que otorga este reconocimiento y que en última instancia permite reproducir el sistema de relaciones objetivas.

Hablar de las luchas nos remite a la historia de la formación docente en la UNSL como campo académico y en esto recuperamos lo histórico en el sentido de Bourdieu, para entender el actual proceso de innovación en carreras de Profesorado. En este punto, las primeras preguntas que

orientaron nuestra indagación fueron ¿cómo se configuró la formación docente como campo académico en la UNSL? ¿qué improntas -científicas, políticas- fue sufriendo en su devenir? ¿qué sujetos estructuraron este campo y desde qué posición lo hicieron?

En mayo de 1940 se crea en San Luis el Instituto Nacional del Profesorado dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo, respondiendo al modelo de “profesionalización”¹ que caracterizó la formación de los profesores del nivel secundario a comienzos del siglo XX. El Instituto marcó históricamente el inicio de la actividad universitaria en San Luis, en la que confluyeron la tradición normalista de la Provincia como “semillero de maestros” y la tradición positivista de la Universidad Nacional de La Plata encarada en los primeros profesores. El Instituto otorgó desde su creación, los títulos de Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Química y Mineralogía; Matemáticas y Física y de Profesor en Pedagogía y Filosofía un año más tarde, bajo la denominación de Instituto Pedagógico.

En 1946 el Instituto Pedagógico fue jerarquizado como Facultad de Ciencias de la Educación que además de otorgar los títulos de profesorado, comenzó a otorgar el título de Doctor en las respectivas especialidades: Matemática, Física, Química y Ciencias Pedagógicas.

A fines de la década de los 50', si bien se mantuvo la formación de profesores para el nivel medio, “el énfasis de la formación universitaria (...) estuvo puesto en las Licenciaturas y Doctorados, en consonancia con los discursos de jerarquización profesional derivados de las políticas desarrollistas del momento” (Auderut et al, 2002).

En 1969, el crecimiento académico de la vida universitaria en San Luis -en docencia e investigación- y el aumento de matrícula incidieron en la expansión de la estructura universitaria, creándose dos Facultades: de “Física Química y Matemáticas” y “Pedagogía y Psicología”. Esta nueva estructura académica marca la primera distinción entre el conocimiento del área de las ciencias exactas y naturales y del área de las ciencias humanas y sociales. Ya como Universidad Nacional de San Luis, creada en mayo de 1973, la primera de las Facultades antes mencionada se

¹ El modelo “profesional” para el profesorado surge paralelo a la creación de facultades y departamentos de educación en las universidades nacionales y es legitimada por el diploma. Este modelo contrasta con el de “funcionario del Estado”, según Dussel, que definió el puesto laboral en los primeros tiempos en que los profesores de secundaria eran miembros de la élite que ejercían alguna profesión liberal o completaban cursos especializados o seminarios pedagógicos que los habilitaban para la función. Para profundizar en los orígenes de la docencia secundaria puede consultarse los estudios de Braslavsky – Dussel - Scaliter (2001) y de Pinkasz (1992).

desdobló en las Facultades de “Ciencias Físico Matemáticas y Naturales” y “Química, Bioquímica y Farmacia” y la de Pedagogía y Psicología se transformó en Facultad de Ciencias de la Educación.

Durante el último período dictatorial y en un contexto político autoritario y de control ideológico, se produjeron modificaciones curriculares en la casi totalidad de los planes de estudios de las carreras de Profesorados para la Enseñanza Media vigentes en ese momento.

En las carreras de áreas científicas, los Profesorados se van transformando y organizando en torno a las unidades académicas; el cambio de planes obedeció a un criterio de demarcación del conocimiento científico cada vez más especializado, con una fuerte valoración en la formación disciplinar, perdiendo especificidad la formación docente. Estos profesorado se estructuraron junto a las carreras de Licenciatura, respondiendo a las orientaciones de éstas, de tal manera que la formación docente quedó subsumida en la carrera mayor.

Del análisis de los planes de estudios de las carreras de profesorado a lo largo de la historia, podemos observar que en todos los casos predomina la formación disciplinar o específica sobre la pedagógica, concentrando entre el 80 al 85% del horario total de la carrera. La formación pedagógica, reducida a tres ó cuatro cursos², tuvo matices diferentes según los modelos o enfoques predominantes en cada momento histórico, pasando de un modelo humanista / idealista que caracterizó la formación en los períodos iniciales, al de la pedagogía tecnocrática y eficientista de neto corte norteamericano que se impuso a partir de los años '70 como un discurso dominante hasta la década de los años 90. En este sentido “el currículum escrito nos brinda un testimonio, una fuente documental, un mapa cambiante del

² En los años '50 para obtener el título de profesor, los alumnos de las licenciaturas correspondientes debían aprobar los cursos de “Pedagogía”, “Didáctica General” y “Metodología Especial y Práctica de la Enseñanza” en el caso de los profesorado en Matemática, Física y Cosmografía y en Química, Merceología y Mineralogía; para el profesorado en Pedagogía y Filosofía, una vez cursada la licenciatura, los alumnos debían aprobar el curso “Metodología Especial y Práctica de la Enseñanza en Pedagogía y Filosofía” (Ord. 4/54 CD). En los profesorado del área científica, estas materias se transformaron en “Pedagogía y Dirección del Aprendizaje” y “Metodología Especial y Práctica de la Enseñanza” (Ord.5/71D); en “Psicología General y del Adolescente”, “Problemática pedagógica”, “Didáctica del aprendizaje y la evaluación” y “Residencia Docente Integral” (Ord. 29/74 RN)); en “Laboratorio de Enseñanza I”, “Laboratorio de Enseñanza II” y “Metodología y Práctica de la Enseñanza”. En el profesorado en Psicología, la formación pedagógica estuvo limitada a los cursos de “Didáctica Especial de la Enseñanza Media” y “Metodología de la Enseñanza” (Ord. 13/66D) y más tarde a los cursos de “Introducción a las Ciencias de la Educación”, “Técnicas de Estudio”, “Currículum”, Didáctica General”, “Didáctica Especial de la Enseñanza Media” y “Residencia Docente” (Ord. 17/78 R).

terreno: es también una de las mejores guías oficiales de la estructura institucionalizada de la enseñanza” (Goodson, 2003: 46).

De la reconstrucción histórica, se desprenden algunas respuestas provisionarias a nuestras preguntas iniciales, que nos permiten caracterizar la formación docente en la UNSL:

- La formación docente nace como carrera que adquiere su identidad en el campo pedagógico en el que se conjugan las tradiciones normalista y positivista que hicieron “anclaje” en la UNSL; los orígenes fundacionales de la UNSL se vinculan a la formación docente. Si bien esta identidad pedagógica es fuerte al comienzo, por la estructura académica en la que se insertan los profesorados de Enseñanza Media (Instituto Nacional de Profesorado, Instituto Pedagógico y Facultad de Ciencias de la Educación) con la creación de las licenciaturas en 1955, esta identidad se va perdiendo paulatinamente, frente a la formación científica que otorgan las licenciaturas y doctorados, proceso en el cual colabora la constitución de las nuevas unidades académicas (Facultades) que nuclea áreas de conocimiento específico.

- La paulatina especialización de los campos científicos incide en una gradual especificidad disciplinar de los profesorados. Esta situación revela un cierto “isomorfismo” en la formación docente, que supone “que los profesores tienen que ser formados con una especialización y un título con una denominación equivalente a las materias que se supone tienen que enseñar” (Braslavsky, 1999. En Braslavsky - Dussel - Scaliter, 2001: 12). Este hecho, explicaría la preeminencia de la formación disciplinar frente a la pedagógica que se condensó en el lema “para enseñar, basta con saber la disciplina”. Esta característica de la formación docente, es definida por Davini, M. (1995) como “tradición academicista”.

El cambio de los planes de estudios como procesos y espacios de luchas

Al promediar la década de los 90, la UNSL inicia un proceso de cambio curricular en las carreras de Profesorado, centrado en el cambio de los Planes de Estudios. En este proceso tuvo una incidencia indiscutible la nueva legislación sancionada desde la política oficial menemista y normativas de la política universitaria referidas a la articulación de la educación superior y a la adecuación de la formación docente a la reforma educativa. Este proceso de cambio, adoptó particularidades “locales” en el ámbito de cada Facultad y carrera, analizar estas prácticas supone comprender que siempre éstas se encuentran mediadas por los hábitos, como

conjunto de disposiciones activas que se han configurado a partir de la incorporación de las estructuras sociales en las que participan los sujetos (Bourdieu, 1989).

Se entiende que el cambio de planes de estudio constituye una innovación, ya que una práctica innovadora “no lo es por la introducción acrítica de lo nuevo en lo viejo y sí por guardar en sí un germen de ruptura” (Braga, Genro y Leite, 1996). Esta ruptura, debe ser entendida como un cambio intencional, no espontáneo, que surge en determinadas circunstancias sociohistóricas, políticas e institucionales y que responden a intereses de grupos hegemónicos, que finalmente llevan a concretar el cambio.

Entendemos el proceso de innovación de los planes como construcción social y “hablar de lo social en Bourdieu implica, hablar de lo histórico. Lo que el espacio social, los campos y los habitus, las instituciones y los cuerpos, son hoy, son el resultado de lo que han venido siendo” (Gutiérrez, 2000: 9). Analizar el proceso por el cual se cambia un determinado plan de estudios, nos remite a la historia de la institución, a la historia particular de cada carrera para comprender el movimiento de cambio. El cambio curricular es fruto de negociaciones entre diferentes sujetos; constituye una arena de luchas por intereses y poder, según la posición que ocupan en el campo científico y académico; las “luchas concurrentes en busca de capital cultural, los juegos de poder y los conflictos entre personas, antes que obstáculos pueden ser impulsores de la acción” (Braga, Genro, Leite, s/f: 14).

A continuación se presentan dos casos objeto de la investigación, para su análisis.

Caso 1. El profesorado en Ciencias Biológicas

El Profesorado en Ciencias Biológicas tiene su germen en el Profesorado en Ciencias Naturales (Ord. 29/74 RN) en el período de normalización de las Universidades Nacionales, con dependencia de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. Esta dependencia resulta un hecho significativo en la configuración de la carrera donde la dominancia de la Química forma parte de la tradición, tal como lo señala un entrevistado: “Acá, el profesor de ciencias biológicas se formó en la Facultad de Química, cuando ni siquiera compartimos el nombre de la Facultad. Por eso, en el primer profesorado la mayoría de las materias eran de Química, e incluso los profesores que daban las materias pedagógicas y didácticas, eran todos de Química; sólo había cuatro o cinco materias biológicas específicas. Cuando íbamos a las reuniones de ciencias biológicas, me daba

vergüenza enseñar ese Plan. Cuando veían la cantidad de químicas, nos decían ¡no puede ser!”.

En la configuración de esta carrera, se observan tres cambios significativos del plan de estudios concretados en los años 76 (Ord. 58/76 R), 84 (Ord.008/84 CS) y 96 (Ord. 012/96CS). Otros cambios refieren a aspectos puntuales como la incorporación de un Ciclo Básico Común o un Ciclo Introductorio (de cursos comunes a todas las carreras de la Facultad), o a un reordenamiento de materias en relación con la Licenciatura, que no alteran sustancialmente la estructura curricular de la carrera y que corresponden a lineamientos políticos de la Facultad. Cabe señalar que la Licenciatura fue creada en el año 1985, a partir del profesorado.

Del análisis temporal de los planes, se observa que en la formación específica hay una continuidad respecto a los límites fuertes entre las disciplinas Matemática, Física, Química, Biología. En los dos primeros planes se observa un menor peso de materias biológicas (ocho) frente a las químicas, físicas y matemáticas (dieciséis); entre estas últimas, es clara la primacía de la formación química. A partir de 1984, hasta el último plan, el contenido biológico comienza a ocupar mayor espacio y tiempo en la formación. La denominación de las materias centradas en el conocimiento biológico dan cuenta, en algunos casos, del desarrollo operado a nivel de la producción del conocimiento científico; los cambios refieren por una parte a enfoques o perspectivas epistemológicas tales como “Sistemática y ecofisiología animal”, “Biología vegetal”, “Biología animal”, que reemplazan a las clásicas Botánica, Zoología y Anatomía (desde un enfoque taxonómico); por otra parte a la introducción de avances en el campo científico, tales como “Genética”, “Evolución” “Salud ambiental” “Educación para la salud”, etc.

Respecto a la formación pedagógica que históricamente representa un 15% del horario total de la formación del profesor, concentrado entre 2 a 4 cursos, se advierte el sesgo de la pedagogía tecnocrática, eficientista y psicologista dominante en los años 70, que revistió matices particulares en la UNSL por la influencia de algunos docentes³; materias como “Didáctica del Aprendizaje y Evaluación”, “Pedagogía y Dirección de los Aprendizajes” “Metodología y prácticas de la enseñanza”, dan cuenta de esta situación. Desde el 84, esta formación se concentra en materias como “Didáctica general y especial”, “Psicología”, “Pedagogía” y “Práctica de la Enseñanza” hasta el último cambio de plan (año 2000) proceso que se analizará a continuación.

³ Las obras del Dr. Lafourcade, entonces docente de los profesorados, constituyeron la expresión del modelo tecnocrático en educación. Estos textos, junto al de otros autores como Avoilo de Cols, Popham y Baker, Bloom, fueron de lectura obligatoria en carreras de formación docente en las universidades e institutos.

Lo dicho hasta aquí, revela que en el profesorado, como espacio social e institucional de formación, participan agentes cuyas posiciones dependen de la posesión de un capital -simbólico- que les confiere un poder sobre el campo y luchan por su hegemonía. Los planes de estudios del profesorado en Ciencias Biológicas, como producción simbólica, revelan estados de fuerza particulares que desarrollan los distintos grupos que actúan en el campo del profesorado según las circunstancias históricas. Así, pueden reconocerse dos situaciones: una hegemonía inicial del grupo de química frente al de biología, vinculado al poder de estos grupos por la autoridad científica y social adquirida en la UNSL que los sitúa como un grupo “prestigioso” y con “autoridad”; por otro lado, una continuidad en el poder concentrado en el grupo “de científicos” frente al “de pedagogos”, derivado del escaso valor social y académico dado a las humanidades y la pedagogía frente a otros conocimientos considerados de mayor científicidad y rigurosidad⁴.

Respecto al análisis del proceso actual del cambio curricular y desde la información de los entrevistados, podemos reconocer dos categorías, una referida a las fuentes del cambio esto es ¿por qué se cambia? y otra referida a los ejes que orientan el cambio y que se expresan en el texto curricular, esto es ¿en qué se cambia?

La normativa oficial operó como la fuente principal⁵ que desencadena el proceso de cambio del plan de estudios del profesorado en Ciencias biológicas, según expresa un entrevistado: “El nuevo plan surgió por la Ley Federal. El Consejo Directivo le dijo a la Comisión de Carrera que había que adecuar el plan a los nuevos requerimientos”. En este caso una circunstancia externa, es considerada por el nivel de gestión política (el Decano, el Consejo Directivo) para llevar a cabo la innovación.

Entre los Ejes de Cambio que orientaron la nueva propuesta curricular pueden distinguirse:

-el desarrollo al interior del campo científico de la Biología por el que se impone un enfoque sistémico y holístico que va a tener incidencia en la

⁴ Una referencia a la escasa legitimidad de lo pedagógico y didáctico por lo que denomina “ignorancia social y de interpretación”, puede encontrarse en Díaz Barriga, A. (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: editorial Aique.

⁵ En un trabajo anterior, se diferencian cuatro fuentes que originan los cambios curriculares en carreras de la UNSL: las asociaciones u organizaciones académicas y profesionales, los fondos de financiamiento externo, las leyes y normativas oficiales y los intereses y preocupaciones de los actores. Bentolila - Cometta y otros: “Innovaciones curriculares en la universidad argentina. El caso de las transformaciones de los planes de estudios en carreras de la UNSL”. Trabajo presentado al *III Encuentro Nacional La Universidad como objeto de Investigación*, La Plata, octubre de 2002.

formación disciplinar de los profesores. Un integrante de la comisión expresa: “se trata de resolver el problema de la fragmentación pero desde nuevos enfoques. Ahora se integran estructura y función simultáneamente con enfoques más complejos, más integrados. Antes se daba estructura y a los dos años función, podés ponerle ‘morfofisiología’, nosotros le pusimos ‘biología vegetal’ o ‘biología animal’ porque incluso hay libros que lo enfocan así, que incluye lo sistémico; antes lo dabámos por separado”. El campo científico de la biología parece correrse del paradigma positivista de la Ciencia para incorporar elementos del paradigma socio-crítico que reconoce en la Ciencia su carácter histórico, social y humano; materias tales como “educación ambiental, educación para la salud”, “historia de las ciencias biológicas” parecen atestiguarlo.

-El nuevo enfoque del conocimiento biológico deriva en la organización del contenido sustentado en un criterio de integración. Esta ruptura altera las relaciones de fuerza entre los grupos académicos, debilitando la clasificación fuerte entre disciplinas hasta este momento; ahora los contenidos disciplinares diferentes se interrelacionan conformando nuevas materias de manera que rompe también con la estructura tradicional de las “cátedras” tal como estaban conformadas. “Los contenidos estaban muy parcializados desde un criterio más estructural, más descriptivo; en este plan se pasó a un criterio más dinámico. Acá, en la Facultad, cada uno da sus cosas; al integrar surgieron otras asignaturas con nueva denominación que implicaban otro modo de trabajar, implicaba que la gente se tenía que poner de acuerdo...hay algunos que están más dispuestos a hacer innovaciones y otra gente que se aferra a su cátedra...no querían desarmar las cátedras ni rearmar los equipos docentes”. Este caso muestra la lucha de fuerzas que se establece entre los “recién llegados” al campo y los antiguos que intentan mantener la tradición.

-Priorizar la formación específica frente a la básica, llevó a incrementar materias del área biológica en detrimento de las básicas, como las químicas que tradicionalmente habían tenido un gran peso en la formación constituyéndose en un campo de luchas y negociaciones en el proceso de elaboración del plan. Esta situación queda reflejada en la siguiente expresión “Sacamos bastante química, pero los de orgánica nos extorsionaron, porque sostienen su defensa desde la idea de que esos son contenidos básicos (...) El anteproyecto fue tres veces al Consejo Directivo, dos veces fue rechazado porque habíamos sacado el Ciclo Básico⁶ y otra

⁶ El Ciclo Básico Común incluía Química General (220 hs.), Biología General y Celular (160 hs.), Química Inorgánica (220 hs.) y Matemáticas (160 hs.), según Ord. 007/94 CD).

vez porque Química Orgánica no estaba.....no entendieron que estaba incluida en otras materias. Los químicos sólo se fijaban si estaban las materias químicas y cuántas horas tenían, lo demás no les importaba. Después lo aprobaron, tal vez por cansancio, aunque el riesgo político de que desapareciera el profesorado era muy grande si no lo aprobaban”. En el plan definitivo, si bien se eliminó el Ciclo Básico, “Química Orgánica” y “Química Inorgánica” se mantienen desde el plan inicial.

-Diferenciación entre el profesorado y la licenciatura: Tal como se dijo antes, las carreras de profesorado se estructuraron a la par de la Licenciatura, de manera que se diferenciaban sólo por la formación pedagógica. Aunque desde la normativa oficial, el campo de la formación pedagógica adquiere mayor relevancia, es probable que desde el “habitus”, los entrevistados⁷ perciban la docencia como una profesión diferente a la del licenciado “Nosotros queremos que el profesor sea profesor y el licenciado, licenciado. El licenciado debe estar preparado para la investigación científica, en cambio el profesor debe estar preparado para enseñar y para investigar en educación; que cuando de clases de las cosas integradas, que trabaje con el alumno, que sea creativo, que no de información sino conocimientos. Para eso tienen que tener formación pedagógica”. Por el hábitus de los sujetos que participaron en la elaboración del nuevo plan de estudios y por el imperativo oficial, la pedagogía gana lugar en el campo de la formación docente.

Caso 2. El profesorado en Química

La UNSL tiene una trayectoria en la formación de profesores en Química que podría denominarse “fundacional”, dado que uno de los primeros títulos que otorga es el de “Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Química y Mineralogía”. Desde su creación, el Plan de estudios es objeto de varias modificaciones que cambian no sólo la malla curricular sino también la denominación del título como “Profesorado en Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Química, Mineralogía y Merceología” (año 1966) como ya mencionáramos; “Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Física, Química y Cosmografía” (Ord.29/74

⁷ Uno de los entrevistados es Profesora en Ciencias Biológicas. Es de las primeras egresadas del profesorado que llegó a San Luis y se incorporó, desde entonces, como docente en el Profesorado de la UNSL desempeñándose como Profesora de Biología en el nivel medio; el otro entrevistado, además del título de profesor y de haberse desempeñado como profesora en el nivel medio, ha hecho carrera científica en el área de Ciencia Biológica en la UNSL culminando estudios recientes de postgrado en educación superior.

R) y “Profesorado en Química”, aprobado por Ord. Rect. 58/76, bajo el régimen de la dictadura militar, denominación que perdura hasta la fecha.

Cabe mencionar que desde la creación de la Licenciatura en Química en 1955 respondiendo al sesgo profesional de los estudios en ese momento, el Profesorado fue perdiendo relevancia y quedando en el imaginario como un “título más que pueden tener los alumnos”⁸, pero sin una identidad propia como puede advertirse en el período fundacional de la carrera. En ese período, para la formación de profesores en Química y Mineralogía, con una duración de cuatro años, el plan de estudios preveía ocho asignaturas de formación general y pedagógica, además de cuatro cursos de francés como único idioma, frente a trece disciplinares. Del análisis de dicho plan se puede advertir que se concibe a la formación docente con una perspectiva amplia e integral, con algunas materias de corte humanista, como “Introducción a la Filosofía”, “Historia de la Civilización y de la Cultura”, “Composición y Estilo”. Esta situación lleva a inferir que en este momento se piensa en un profesor con una formación cultural importante, además de la formación pedagógica y disciplinar específica.

Los primeros docentes provenientes de La Plata permiten el inicio de una fuerte estructuración disciplinar en Química, desplazando así a la formación pedagógica cuestión que puede advertirse ya en las primeras modificatorias de planes. En el año 1966 queda plasmada la pérdida de relevancia de la formación pedagógica en el Profesorado, reducida a dos materias “Pedagogía y dirección de los aprendizajes” y “Metodología y Práctica de la enseñanza en Química, Mineralogía y Merceología” ubicadas al final de la carrera. Acerca de estas materias, sólo se explicita que “ambas asignaturas serán de régimen anual y correlativas” y que “respecto a los contenidos de estas disciplinas la Escuela coordinará el programa básico de su enseñanza con la Escuela de Pedagogía y Psicología”⁹.

En la modificatoria del año 1974, el cambio de título (“Profesor en Química, Física y Cosmografía”), plantea fuertes cambios en la formación disciplinar y pedagógica. En la formación disciplinar se observa una fuerte presencia de contenidos de matemáticas (cálculo) y física (cosmografía, electrónica). Los contenidos para la formación pedagógica, aún

⁸ Expresión que se repite en las entrevistas tomadas a los sujetos de estructuración curricular, pero también en otras anteriores que se tomaran a los docentes de estas carreras para el Proyecto de Investigación en curso.

⁹ Establecido en el artículo 19 de la Ordenanza 15/66 de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Cuyo, Sede San Luis. Pág. 8.

cuando continúan al final de la carrera, se renuevan al igual que el Profesorado en Ciencias Naturales, incorporando la psicología del adolescente, los problemas de la pedagogía, la Didáctica centrada en el aprendizaje y la evaluación, culminando el profesorado con la "Residencia integral docente" de 300 hs. Es importante destacar el contexto en que se produce esta normativa por cuanto el año anterior se había creado, durante la gestión del Rector Mauricio López, la Comisión Asesora de Planeamiento Universitario y la Secretaría de Planeamiento a cargo de especialistas de la Facultad de Pedagogía y Psicología. Klappenbach y otros (1995) entienden que "la constitución de la Comisión es interesante, porque refleja fielmente el pensamiento del momento"¹⁰, una etapa en la que predomina un enfoque técnico y cientificista¹¹.

Como ya expresáramos este trabajo se centrará en la última transformación curricular del Profesorado en Química que pudo ser concretada en 1999, mediante ordenanza N° 8/99 del Consejo Superior, analizando lo expresado por los sujetos de estructuración curricular, que en este caso es la comisión de carreras de la Licenciatura y Profesorado en Química.

El Plan de Estudios de la etapa de la última dictadura militar es, tal vez, la marca más fuerte de la desvalorización de la formación pedagógica, dado que las materias específicas quedan reducidas sólo dos cursos, de los cuales, uno está a cargo de docentes con formación especializada en el área pedagógica, pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación y el segundo -con mayor crédito horario- a cargo de un especialista disciplinar. Es significativo que esta estructura curricular estuviera vigente hasta el año '99, con una sola modificatoria en el año '84, que fijara el Ciclo Básico Común, ya mencionado.

Cuando se modifica la Licenciatura en Química en 1996, no se introducen cambios en el Profesorado, quedando las dos materias del plan anterior como complementarias para la formación docente. Esto puede ser analizado como un síntoma de desvalorización del grupo académico hegemónico de esta licenciatura respecto a la formación en docencia, prevaleciendo así la formación en la investigación científica. Lo que se advierte en la opinión de muchos docentes de esas carreras es que la importancia se centra en producir doctores que prestigian y dan jerarquía a la carrera; la expresión en voz baja y tono grave de la Coordinadora de carrera "Lamentablemente, suena feo, peor es así, siempre como que en la Licenciatura en Química hay más peso, como que es más importante; el Profesorado está en segundo lugar. El

¹⁰ Pp. 198.

¹¹ Extraído de Cometta, A; Carreño, N.; Clavijo, M. y Auderut, C. (1996).

doctorado está muy fuerte en muchos profesores; hay mayor importancia en la Licenciatura”, da cuenta de una lucha desigual por prestigiar la formación docente en estas áreas de conocimiento.

Como espacio social y simbólico, la formación docente en Química debe entenderse al interior de otro campo que es el de los Químicos, como campo mayor que posee una legitimación configurada en la historia de aquellos primeros químicos que llegan para brindar el marco de origen a la Universidad y que en la actualidad son los productores de conocimiento y no sólo reproductores.

Es posible inferir que los sujetos con competencia y autoridad académica -tradicionalmente los “científicos”- otorgan mayor importancia a la licenciatura como trampolín para el doctorado, en tanto consideran al profesorado una carrera de menor valor, “no científica”. Uno de los docentes que colaborara en la estructuración del nuevo plan expresa que “cada carrera dentro de la institución tiene una historia diferente, en cuanto a los profesorado siempre se han movido con presupuestos sumamente pequeños, motivo de la situación, motivo de las políticas de la casa, miles de motivos...”, esta percepción de la escasez de recursos que deja al profesorado en un lugar desfavorable dentro de las prioridades institucionales, permite pensar en el profesorado no como un espacio de poder sino como un lugar de formación desfavorecido en relación con otros de relevancia y prestigio. Bourdieu (2003: 120) expresa que “un campo... se define, entre otras formas, definiendo lo que está en juego y los intereses específicos” y en este sentido es posible destacar que otros organismos nacionales e internacionales han posibilitado que sea la producción de doctores lo valioso para prestigiar una institución académica universitaria. El juego entonces estaría dado por promover una carrera en la que operan sucesivas selecciones para alcanzar un prestigio mayor y por ende un mayor capital simbólico, que deviene en mayor poder al interior de la universidad y al interior del campo científico. De lo expresado por el docente también es posible advertir que en la lucha hay un acuerdo tácito entre los antagonistas que posibilitan la perpetuación del juego y de lo que está en juego (Bourdieu, 2003).

En el Profesorado en Química, es posible reconocer algunas fuentes de cambio, como por ejemplo el influjo del Foro de Facultades de Carreras de Química (FODEQUI) para la estructuración del plan de la licenciatura en el año '96, las publicaciones de universidades extranjeras y la nueva legislación que norma las carreras de formación docente.

Desde los protagonistas, la Ley de Educación Superior supone un nuevo cristal desde dónde mirar la formación de profesores en Química en nuestra Universidad, porque hasta ese momento “si eras profesor en

química sabías química”, la predominancia en lo disciplinar provocaba un desplazamiento de los saberes específicos de la formación docente, no sólo en los aspectos más instrumentales de la didáctica sino de aquellos relacionados con el espacio particular de trabajo futuro y con los destinatarios de la enseñanza y con la dimensión política.

Del análisis de las entrevistas es posible reconocer el predominio de un eje de cambio en la formación: la fuerte impronta de nuevos contenidos pedagógicos y la ampliación de los contenidos disciplinares ante las nuevas incumbencias del título por reestructuración de los niveles educativos.

En el nuevo plan de estudios, la formación del profesor en Química -tanto pedagógica como disciplinar-, se incrementa considerablemente a doce asignaturas, provocando una diferenciación entre los planes del profesorado y la Licenciatura. La comisión de carrera reconoce que el cambio fundamental es “el mayor contenido pedagógico y otras asignaturas descritas en la Ley de Educación Superior”¹², esto significó un arduo trabajo en la elaboración del plan “porque los egresados tienen ahora un campo laboral mayor dado que se podrán desempeñar en los Niveles Superior, Polimodal y EGB3”, para lo cual debieron seguir los contenidos de los campos establecidos por la normativa oficial¹³.

Configurar las nuevas asignaturas trajo aparejado una nueva modalidad institucional, en la construcción de los planes, dado que la comisión recurrió a la convocatoria y participación de los docentes que asumirían la responsabilidad del dictado de las nuevas para que realizaran su propuesta de contenidos y forma de trabajo. Consideramos que esta modalidad más democrática de construcción del curriculum fue posibilitada, por una parte por el desconocimiento de la formación pedagógica de los miembros de la comisión, y por otra por el necesario análisis de las instituciones educativas del medio y los sujetos de la educación involucrados,

¹² Según la expresión brindada por una integrante de la Comisión de carreras en Química, refiere nuevos contenidos de la formación pedagógica y disciplinar como “Anatomía y Fisiología Humana”, “Epistemología e Historia de la Química”, “Historia Socio-política del Sistema Educativo Argentino”, “Laboratorio de Enseñanza de la Química”, entre otros, que no estaban incluidos en la formación anterior.

¹³ La Resolución 52/96 CFC y E. (Acuerdo Marco Serie A-14) establece que la formación docente comprenderá los campos: de formación general pedagógica que es común para todos los docentes; la formación especializada centrada en el desarrollo psicológico y cultural de los alumnos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las características de las instituciones del nivel o ciclo; la formación orientada referida al dominio de los conocimientos que deberá enseñar el futuro docente, según la disciplina. Por el Acuerdo Serie A-11 CFC y E se establece, además, el crédito horario correspondiente a cada campo, asignándose a la Formación Orientada entre 65 y 70%.

para la estructuración de algunas asignaturas, brindando la apertura a un diálogo que antes hubiera sido impensable.

Una consecuencia de la nueva estructura curricular del profesorado, fue la redistribución del crédito horario en relación con la licenciatura. Dado que la comisión trabajó sobre un tronco común con la Licenciatura, aprovechando la reestructuración que se hacía simultáneamente de este plan, los créditos de las materias comunes a ambas carreras debieron ser reducidos para el Profesorado, a efectos de “compensar” el incremento horario producido por la introducción de las doce nuevas asignaturas. Esta decisión se muestra como producto de una “negociación” entre los docentes para la aprobación del plan, situación que no es explicitada con claridad por los sujetos de estructuración curricular. En la puesta en marcha del plan, la comisión expresa que como las materias se dictan conjuntamente para las dos carreras, la diferencia de crédito horario entre las materias comunes a ambas carreras¹⁴ la resuelven en la enseñanza, no dictando la/s última/a unidad/es para los alumnos del profesorado, aún cuando tienen un programa común.

El curriculum entendido como síntesis de elementos culturales (DeAlba: 1995), que supone la negociación e imposición social de grupos hegemónicos y sectores sociales, lleva a interrogar sobre el proceso seguido por los grupos en esta construcción, ¿de qué manera fue posible la imposición real de las asignaturas pedagógicas en detrimento de las disciplinares?, ¿qué tipo de negociación se realizó con los docentes, que integran un grupo académico que históricamente resolvió los planes de estudio entre aquellos que eran considerados “los grandes” y eran bajados ya como ordenanzas? Estos interrogantes cobran fuerza a partir de algunas expresiones como: “los jefes de cátedra de aquel entonces no compartían demasiado, al menos en el ámbito de mi Facultad, por qué se hacía una cosa o por qué se hacía otra, simplemente venía la ordenanza con el nuevo plan de estudios y eso quedaba así”¹⁵. En el centro de esta arena de luchas se encuentra el poder que es ejercido de manera desigual por los protagonistas de la lucha del campo académico, el reconocimiento de los grandes como dominantes de la negociación continúa presente en esta carrera, pero la imposición del Ministerio opera como factor de apertura a otros agentes que no poseerían el mismo capital específico al interior del campo.

¹⁴La disparidad de horario representa entre 30 y 80 hs. entre el profesorado y la licenciatura en Química.

¹⁵Expresión de un docente entrevistado que participó de las consultas para el armado de dos asignaturas del nuevo plan. Este docente ha estado históricamente en el profesorado en Química y no así en la Licenciatura, participando activamente en la jerarquización de la enseñanza en química, tanto en el ámbito local como nacional y también internacional.

Del análisis de las entrevistas en profundidad se pudo advertir que si bien el Plan del Profesorado tiene una especificidad importante en relación al anterior, la Licenciatura continúa predominando e imponiéndose en la práctica porque la mayoría de los alumnos son los mismos, en este sentido se vuelve a confirmar que “el profesorado es un título más que pueden tener” los alumnos, dándose una continuidad con lo históricamente configurado. Los alumnos del profesorado en química provienen también de otras carreras de Facultad y “aprovechan” todas las materias que ya tienen con crédito demás, para abocarse a la obtención de un nuevo título con rápida salida laboral.

A nivel explícito hay un fuerte interés por parte de la Comisión de Carreras de darle un sello importante a la formación docente, sin embargo reconocen que de no mediar la orden del Ministerio, el Profesorado se hubiera modificado en paralelo a la licenciatura y que estas asignaturas nuevas no se hubiesen incluido. Advertimos, que si bien se expresa que no hubieron inconvenientes en las negociaciones, en el relato de alguna de ellas con los responsables de las asignaturas, se cae en la cuenta de que “casi todos los alumnos hacen ambas carreras” y por ese motivo no hay problemas con los recorres de contenidos, marcando claramente el peso en lo disciplinar en la formación docente. De esto se deduce que predominando la formación científicista, no es necesario la configuración de un habitus que diferencie a un licenciado de un profesor, ya que a través de la enseñanza se inculca y perpetúa “la ciencia oficial... inculcándola sistemáticamente (habitus científico) al conjunto de los destinatarios legítimos de la acción pedagógica y, en particular, a todos los recién llegados al campo...” (Bourdieu, 2000: 92).

Analizando el primer plan de estudios de la etapa fundacional del Profesorado en Química y el último, podemos decir que la introducción de nuevas asignaturas de estricta especificidad para la formación docente le ha brindado una “identidad formal” que había sido perdida. No nos es posible hablar de relevancia académica por cuanto las opiniones recabadas no lo explicitan de ese modo, pero predomina aún la “palabra oficial” de un grupo destacado, tal como es expresada por un docente que participara de la ronda de consultan, quien además vincula esta palabra con el poder, lo que deja en evidencia que esta lucha que se produce al interior del campo “pone en acción al monopolio de la violencia legítima - autoridad específica” (Bourdieu, 2003: 120).

Algunas reflexiones finales

Como construcción social, el proceso por el cual se cambia un determinado plan de estudios, es fruto de negociaciones entre diferentes suje-

tos; constituye una arena de luchas por intereses y poder, según la posición que ocupan en el campo científico y académico. En los casos analizados se puede apreciar que las “luchas concurrentes en busca de capital cultural, los juegos de poder y los conflictos entre personas, son impulsores de la acción” (Braga, Genro, Leite, s/f: 14). Estas luchas por el poder y la autoridad “científica” se observan con diferentes rasgos según el profesorado de que se trate; entre “químicos” y “biólogos” (en el caso de ciencias biológicas) dado que el desprendimiento de la matriz inicial ha supuesto la conformación de una nueva identidad por parte de los biólogos; entre los “viejos” e “iniciados” (en el caso de química), entre “científicos” y “pedagogos” (en los profesorados científicos).

Las carreras de profesorado pierden paulatinamente su identidad pedagógica inicial para asumir un perfil más profesionalista y científico propio de las licenciaturas. De acuerdo a esto, adquieren un carácter isomórfico que refuerza la formación disciplinar, aún en el profesorado del área humanística. El proceso de innovación curricular constituye una lucha por el poder en la que los “dominantes están destinados a estrategias de conservación, que apuntan a asegurar la perpetuación del orden científico establecido al cual pertenecen” (Bourdieu, 1999: 92), los dominantes permiten perpetuar las formas de transmisión de conocimiento de una determinada disciplina a la vez que establecen aquello que debe ser parte del currículum real. De esto se deduce que predominando la formación científicista, no es necesario la configuración de un habitus que diferencie a un licenciado de un profesor, ya que a través de la enseñanza se inculca y perpetúa la ciencia oficial (habitus científico) al conjunto de los destinatarios legítimos de la acción pedagógica y, en particular, a todos los recién llegados al campo (Bourdieu, 2000: 92).

La normativa oficial es la principal fuente de cambio curricular. Es interesante notar que en este caso, el cambio es impulsado desde el campo político donde el Estado y sus agentes operan como sujetos sociales de determinación curricular que tienen un interés específico para incidir y regular el currículum del profesorado. Esta situación debe entenderse en el marco de la política reformista neoliberal, que en un proceso de reforma estructural, en el campo educativo, trastocó el concepto de autonomía universitaria, imponiendo contenidos básicos obligatorios, créditos horarios y denominaciones de títulos. Si bien la voz autorizada la tienen los académicos concurrentes del campo científico, la imposición del Ministerio opera como factor de apertura a otros académicos que no poseerían el mismo capital específico al interior del campo y que en general son los que marcan rupturas. La consulta que debieron realizar los sujetos de estructuración curricular en Química, debido a la

escasa formación pedagógica para la configuración de algunas asignaturas, rompe con la tradición, producto de la historia. El habitus construido en la historia “produce prácticas, individuales y colectivas” (Bourdieu, 1991), que son naturalizadas y por ello, olvidadas como producto de una historia, por lo cual no son cuestionadas y recién surgen a la luz cuando desde afuera se opera como en este caso, para mostrar el poder que se ejerce.

Los ejes de cambio, más significativos, se orientan a un fortalecimiento de la formación pedagógica y a una actualización de los contenidos disciplinares como consecuencia del desarrollo epistemológico y científico operado en las áreas de conocimiento. Es importante mencionar que el profesorado en Ciencias Biológicas se estructura independiente de la licenciatura, operando los estructuradores del plan de estudios con independencia para su formulación, lo cual permite pensar que éstos tienen la fuerte convicción de otorgarle a la formación una identidad propia. En el caso del Profesorado en Química los sujetos son los mismos que actúan para una carrera y otra, lo cual podría obstaculizar que la licenciatura y el profesorado tengan trayectos e identidades diferenciadas. Esta situación de podría explicar el carácter más innovador que presenta el primer profesorado.

Todo lo analizado nos remite nuevamente a la noción de curriculum como arena de lucha, lucha por el poder en la que los “dominantes están destinados a estrategias de conservación, que apuntan a asegurar la perpetuación del orden científico establecido al cual pertenecen” (Bourdieu, 2000: 92), y cómo los dominantes permiten perpetuar las formas de transmisión de conocimiento de una determinada disciplina a la vez que establecen aquello que debe ser parte del curriculum real. Por otra parte los recién llegados al campo, si bien tienen mayores posibilidades de generar innovaciones, el riesgo de llevar a cabo estrategias de subversión imposibilita acceder a “los beneficios prometidos a los detentadores del monopolio de la legitimidad científica, sino al precio de una redefinición completa de los principios de legitimación de la dominación” (Bourdieu, 2000: 93), los académicos con un escaso capital simbólico no podrán vencer con la reglas de juego ya establecidas.

Los conflictos por la dominación del campo académico no sólo se encuentran determinados por la dimensión intelectual, sino también por la dimensión política, y ambas se encuentran fuertemente imbricadas, algunos ejemplos de esto en nuestra universidad son las luchas para la obtención de créditos, becas o subsidios, por la participación en comisiones especiales o participación en consejos de investigación o espacios en los que se definen políticas institucionales como una de las formas de mantener el monopolio del poder simbólico ♦

Referencias bibliográficas

- Auderut, O. et al. (2002). *La formación de profesores para el nivel medio en la Universidad Nacional de San Luis (1976/1983): Temporalidad y espacio social*. UNSL: mimeo.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Intelectuales, política y poder*. Bs. As.: Eudeba.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Quadrata. Bs. As.
- Braga, A.; Genro, M.; Leite, D. (S/F). Universidad Futurante: innovación entre las certezas del pasado y las incertidumbres del futuro. En Braga, Genro, Leite, Da Cunha. Universidad Futurante. Didáctica del nivel superior. Ficha de cátedra, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Braslavsky, C.; Dussel, I.; Sacliter, P. (2001). Los formadores de jóvenes en América Latina. Oficina Internacional de Educación, Uruguay.
- Cometta, A.; Carreño, N.; Clavijo, M. y Auderut, C. (1996). La formación docente de profesores en el ámbito de la Universidad: un aporte para su transformación, *Revista Idea de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis*.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, Alicia (1995). *Curriculum, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del Currículo. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kapplenbach, H. et. al. (1995). *Crónicas de la vida universitaria en San Luis*. San Luis, Argentina: Editorial Universitaria.
- Pinkasz, D. (1992). Los orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y Conflictos. En Birgin, A.; Braslavsky, C. (comps.). *Formación de Profesores*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puiggros, A. (1997). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Tomo VIII. Buenos Aires: Galema.