

La formación de profesores de Historia: los estudiantes como grupo social*

Diana Pipkin**

Introducción

La Ley Federal de Educación, aprobada en abril de 1993, declara como objetivo fundamental transformar la labor docente, es decir las funciones y los modos del ejercicio profesional pues ésta cumple, explícita o implícitamente, un papel fundamental en las estrategias de cambio educativo. El trabajo del docente resulta ser mediador entre los objetivos de la nueva política y la realidad del aula. Amén de las críticas que nos merezca la ley, ésta, así como los distintos documentos y discursos ministeriales, tuvieron la virtud de iniciar el debate acerca de las competencias profesionales docentes y de las carreras de formación.

La etapa de formación tiene un valor fundamental pues es allí donde se construyen los saberes disciplinares y pedagógicos que habilitarán a los futuros profesores para el ejercicio profesional, más allá de sus historias individuales. Debido a la realidad de nuestro país, son pocos los docentes que tienen posibilidades de continuar su formación en éstas u otras instituciones y las prácticas de capacitación implementadas han demostrado un escaso impacto en la práctica docente.

Por lo tanto, este periodo de la educación del futuro profesor es uno de los únicos en los que se los dota, en forma sistemática, de herramientas teóricas y de modelos de desempeño profesional.⁴¹⁾

Diversos estudios, además, afirman que la práctica docente está fuertemente vinculada con las características socioculturales, expectativas y representaciones sociales de

* Una versión preliminar de este artículo fue presentada en las VI Jornadas Inter Escuelas - Departamentos de Historia, realizadas en la Universidad Nacional de La Pampa, en setiembre de 1997.

** Universidad Nacional de Buenos Aires.

contenido valorativo de los ingresantes a las carreras de grado⁽²⁾. Esto implica que todo intento de reforma educativa que tenga como objetivo una transformación de la labor docente debe introducir cambios en el proceso de formación. Para ello resulta fundamental conocer quiénes son los futuros profesores, cómo se forman y para qué. En síntesis, considerar a la formación como objeto de estudio.

Desde hace aproximadamente dos décadas a nivel internacional, se han venido realizando numerosas investigaciones sobre la formación de los docentes. En nuestro país, constituye aún un campo de abordaje reciente. A partir del relevamiento bibliográfico realizado, encontramos pocas producciones que analizan a los estudiantes de las carreras docentes. Dentro de este escaso universo, la mayoría de las investigaciones difundidas se refieren a los estudiantes del magisterio, muy pocas abordan a los alumnos de los profesorados del nivel medio y son prácticamente inexistentes las que analizan en particular los de los Profesores de Historia.⁽³⁾

En este artículo presentamos el resultado de una investigación que tuvo como objetivo estudiar los actuales estudiantes de los Profesorados de Historia de los Institutos Terciarios. Para realizarla se seleccionaron tres instituciones: dos estatales, una en Capital Federal (N° 1) y otra en el Gran Buenos Aires (N° 2), y una privada católica, también en el Gran Buenos Aires (N° 3).⁽⁴⁾

El campo de investigación involucró a los grupos de estudiantes y a las instituciones. En el análisis de los estudiantes como grupo social se ha tenido en cuenta una doble dimensión: la referida a los niveles materiales y a los niveles simbólicos —ambas como productos sociales—. En los niveles materiales estudiamos la composición social de origen, edad, género, su historia escolar, el nivel educativo de los padres y la existencia de una actividad laboral sincrónica a su etapa de formación, en especial si se realiza en el campo de la docencia.

En los niveles simbólicos estudiamos las motivaciones para la elección de la carrera, la evaluación que hacen de ella, su concepción de la Historia y de su enseñanza en la escuela secundaria, las representaciones que tienen los futuros profesores sobre la profesión elegida, los objetivos y posibilidades de desempeño profesional.

Ambos niveles —material y simbólico— se encuentran interrelacionados pues la mirada que los futuros profesores tienen de su formación está condicionada por el grupo social de origen, el peso relativo de la biografía escolar y, además, por la actual situación socioeconómica de nuestro país. En este sentido analizaremos los efectos del deterioro económico y del desprestigio social de la profesión docente.

Respecto de las instituciones, hemos tenido en cuenta las tradiciones históricas presentes en los profesorados y hasta qué punto son incorporadas a la conciencia de estos sujetos; cuál es el impacto de la formación y qué formas de pensamiento, valoración y acción son reforzadas o producidas en la formación de grado.

El material fundamental de la investigación estuvo constituido por las encuestas realizadas a todos los alumnos de primer y cuarto año de los profesorados seleccionados y entrevistas a profesores y autoridades de estos establecimientos.

Breve historia de los Profesorados

Las características específicas de cada institución se originan, en gran parte, en su historia. Ésta está presente en la conciencia de los actores institucionales. Su análisis permite contextualizar y profundizar la información. Presentamos entonces, una breve síntesis de la historia de los Profesorados seleccionados.

El Profesorado de Historia N° 1

La carrera de Historia del Profesorado N° 1 comenzó a funcionar en 1972 en respuesta a una demanda de vacantes existente. Dos aspectos asociados con su origen le imprimieron características especiales. El primero se relaciona con las tradiciones de la Institución en la cual se inserta, una Escuela Normal tradicional que fue manteniendo rigurosas normas de funcionamiento más allá de los cambios en el contexto socio-político del país. Hasta 1986, por ejemplo, conserva la división por sexos en los distintos turnos.

El segundo proviene del discurso de sus fundadoras y de la mayor parte de autoridades y docentes que se planteaban formar un profesorado con una excelencia académica equivalente a la carrera de Historia de la Universidad de Buenos Aires, que en el imaginario actuaba como Institución de Referencia. El perfil profesional de los docentes y los programas, con estrecha relación con los de la Universidad, delineó un modelo histórico y tradiciones que acuerdan con los objetivos fundadores y aún permanecen. Sin embargo, esta configuración histórica sólo ha sido parcialmente incorporada a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. La organización curricular escolarizada, el Plan de Estudio común a todos los Terciarios y las expectativas y características de los alumnos, permiten categorizar la formación docente de esta institución dentro del subsistema superior no universitario. El régimen de estudios es similar al del secundario, las horas cátedra son de 40' y los alumnos concurren entre 25 y 30 horas semanales, mientras que en la Universidad son horas reloj (60') y la elección de materias por cursar es más flexible.

En el período de la dictadura militar, 1976-83, y, aún en los primeros años de la democracia, el proyecto educativo fuertemente tradicionalista respondía a una concepción "occidental y cristiana" —a pesar de ser una institución oficial laica—, y a una fuerte tradición normalizadora-disciplinadora⁽⁵⁾. El clima institucional, muy autoritario, generaba mecanismos de autocontrol que sesgaba cualquier intento de desarrollo de un pensamiento crítico tanto en los profesores como en los alumnos.

El Plan de estudios de 1977 (anteriormente regía el de 1963) se mantiene en la actualidad. Sólo se produjeron modificaciones en las materias pedagógicas en 1982.

Con el advenimiento de la democracia, en 1983, no se produce ningún cambio en este profesorado. Recién tres años después, y como producto de un fuerte reclamo de alumnos, a través del Centro de estudiantes, y algunos docentes, la Institución fue intervenida por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación del cual dependía. Sus principales autoridades fueron reemplazadas aunque el plantel docente permaneció casi sin modificaciones. Los cambios de orientación de la nueva conducción comienzan a sentirse recién en 1987 y especialmente en 1988. En ese año el profesorado se separa formalmente de la Institución madre y se convierte en autónomo. A partir de esta fecha, sin que medie un cambio del Plan de Estudios, se percibe un intento de construir un nuevo modelo socio-educativo a través de, por ejemplo, cambios importantes en el plantel docente.

Finalmente, a partir de enero de 1994 como parte de la política de descentralización educativa, el Profesorado fue transferido a la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

El Profesorado de Historia N° 2

La Institución fue fundada en 1973 por iniciativa del intendente de la zona. En 1974 se crea la Carrera de Historia con gran afluencia de alumnos. Se abren dos cursos con un total de 80 inscriptos. Desde el comienzo adopta el Plan de Estudios del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. Gonzalez", uno de los más prestigiosos de la Capital Federal, que es similar al del Profesorado N° 1.

Durante la época de la dictadura militar, este Instituto fue el refugio de muchos docentes que no podían enseñar en la Universidad de Buenos Aires. Al volver la democracia, éstos abandonaron el profesorado.

En 1990, el Instituto pasa a depender de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires. En ese momento el Plan de Estudios se modifica. Se suprime cerca de un 10% de materias específicas de Historia, se agregan dos Geografías y otras relativas al campo pedagógico que se introducen desde los primeros años. Se percibe una preocupación por vincular a éstas con las disciplinares con el objetivo de responder a las demandas del futuro profesional de los egresados —la docencia en el nivel medio— acentuándose la tradición normalizadora/disciplinadora. Algunas de las materias de Historia se modifican intentando introducir nuevas propuestas historiográficas. Actualmente, la emigración de docentes mencionada y el cambio del Plan de Estudios están presentes en la conciencia de los alumnos que manifiestan recibir una formación "más desprestigiada" que la de la Universidad y les preocupa que su título no les permita realizar la licenciatura o estudios de posgrado en instituciones universitarias.

El Profesorado de Historia N° 3

Este profesorado depende de una institución educativa católica parroquial ubicada en la zona oeste del Gran Buenos Aires. A mediados de la década de 1960, se creó la

carrera de Historia, al igual que otras, con la intención de dotar de estudios terciarios a una institución que ya tenía nivel primario y secundario. Si bien su matrícula disminuyó al establecerse el ingreso irrestricto a la Universidad de Buenos Aires, mantiene aún una gran influencia en la zona. Cabe aclarar que en este sector del Gran Buenos Aires, con gran densidad de población, existen sólo dos posibilidades para cursar el profesorado de Historia: en este Instituto Terciario y en la Universidad Nacional de Luján.

La institución es subvencionada en un 100 %. El Instituto sólo se hace cargo de pagar las horas de Teología —obligatoria en todos los años— y algunas otras materias extracurriculares. A diferencia de los otros profesorados, no existe centro de estudiantes ni otra organización equivalente.

La principal característica de este Instituto es el tradicionalismo que se manifiesta en la permanencia de distintos aspectos, a pesar de los cambios producidos en el contexto socio-político del país y en las consecuentes transformaciones en el ámbito educativo.

El Plan de Estudios data de 1966 y ha permanecido sin modificaciones. Recién en 1997, se producen reformas en respuesta a las demandas introducidas por la nueva ley de Educación Superior. Las materias, tanto las disciplinares como las pedagógicas, presentan un encuadre tradicional y la presencia de las Teologías marcan el aspecto doctrinario de la institución. En los programas se manifiesta una preocupación por vincular los contenidos y actividades con las de la escuela secundaria en función de “preparar mejor al futuro profesor para esta tarea”.

En relación con las autoridades, el secundario y el profesorado fueron dirigidos por el mismo Rector-fundador hasta que en 1993 se dividieron las funciones. El actual Rector es sobrino del fundador. El Jefe del Departamento de Historia se desempeña en ese cargo desde hace más de diez años (como profesor más de treinta años) y es egresado de una Universidad católica. Ingresan nuevos profesores cuando se produce alguna vacante, previa presentación del curriculum vitae y entrevista con las autoridades. En muchos casos, exalumnos que han oficiado la tarea de ayudante de cátedra ad honorem, ocupan los cargos vacantes. Este mecanismo suele ser frecuente en todos los profesorados.

Características del grupo de estudiantes: Análisis de los resultados

Origen social de los estudiantes⁽⁶⁾

A partir de los resultados de las encuestas se pudo establecer que casi la totalidad de los estudiantes de estos Profesorados proviene de estratos sociales medios y medio-bajos (95%). Los resultados obtenidos por el Instituto fueron los siguientes:

Estrato socio-económico	Profesorado N° 1	Profesorado N° 2	Profesorado N° 3
medio-alto	4,6%	0%	2,1%
medio-medio	34,9%	45,9%	32,6%
medio-bajo	58,1%	48,6%	65,2%
bajo	2,3%	5,4%	0%

Como se puede observar en el cuadro, en los Profesorados N° 1 y N° 3 prepondera el sector medio-bajo frente a un menor porcentaje del sector medio-medio. En cambio, en el Profesorado N° 2 la relación entre estos dos sectores es más pareja. El sector medio alto tiene un mayor porcentaje en el Instituto N° 1 y el sector bajo en el N° 2 aunque ambos de muy baja incidencia.

Los docentes egresados de Institutos Terciarios tuvieron su origen en el proceso de crecimiento de los sectores medios y en la expansión de la matrícula de la escuela secundaria⁽⁷⁾. En la actualidad, si bien no existen diferencias profundas en cuanto al origen social de los estudiantes, se registran algunas modificaciones. Si consideramos el alto porcentaje de alumnos que trabaja (68%), que mayoritariamente lo hacen en relación de dependencia y que en más de un 30% de los casos su remuneración constituye el principal ingreso de la economía familiar, podemos inferir que las condiciones de vida de los sectores medios, y por lo tanto de estos estudiantes, se han modificado. Siguiendo las categorías de Alliaud y Davini⁽⁸⁾, podemos hablar de un empobrecimiento de los sectores medio y medio bajo con el consecuente deterioro de las condiciones de estudio. Sin embargo, al igual que a principios de siglo, el profesorado sigue constituyendo una opción de salida laboral para estos sectores, especialmente en un momento socio-económico como el actual, en el cual los índices de desempleo aumentaron significativamente. Esta situación se percibe más en el Profesorado N° 3.

A su vez, la carrera también parece representar una vía de ascenso en la jerarquía social pues, analizando el nivel de escolaridad de los padres, estos estudios les permitirían superar el de sus progenitores. Casi la mitad de los padres tiene la primaria completa, más de una cuarta parte completó sus estudios secundarios, sólo un 8 % tiene estudios terciarios y un 12% ha completado los estudios universitarios. La búsqueda de ascenso en el status social es evidente en el caso de las mujeres ya que más de la mitad de las madres tiene sólo estudios primarios y son amas de casa.

Pudimos observar, además, que el nivel de escolaridad de los padres de los alumnos de cuarto año es superior al de primero, lo que revelaría que un mayor nivel socioeducativo de la familia puede constituir un factor que ayuda a retener a los jóvenes en estos estudios. Sin embargo, no sucede lo mismo con los padres que alcanzaron estudios universitarios. En estos casos, la formación en estos institutos parecería no satisfacer las expectativas, por lo tanto los hijos tenderían a abandonar este ámbito de formación, tal vez para seguir estudios más jerarquizados socialmente que el terciario.

Esto concuerda con otra modificación producida en relación con el nivel socioeconómico de origen. En las décadas anteriores era posible encontrar en los profesorados alumnos con un origen social más alto. En la actualidad este sector es prácticamente inexistente. Lo mismo sucede con los sectores sociales bajos que por diversas razones no tienen acceso a este nivel de estudios. En el caso de los primeros, la desjerarquización social y económica del trabajo docente los haría inclinarse por carreras "fuertes". En países donde se han incrementado considerablemente las condiciones de trabajo y salarios de los docentes, éstos se reclutan cada vez más en los estratos socioeconómicos más elevados, tal es el caso de Suecia, Dinamarca o Luxemburgo.⁽⁹⁾

Para los segundos, los costos económicos de los estudios, las mayores exigencias laborales y los déficits en su formación previa, entre otros aspectos, constituirían trabas insalvables para el desarrollo de la carrera.

Edad, género y lugar de residencia

La mayor parte de los alumnos de primer año de los Profesorados son mayores de 21 años, sólo el 34 % tiene entre 18 y 21. Esto podría responder a varias hipótesis: pasaron por otra carrera, realizaron su escolaridad previa en un lapso mayor al estipulado o tuvieron dificultades para definir sus estudios superiores. Analizando las diferencias entre los Institutos encontramos que el Profesorado N° 2 tiene la población más joven (más del 70% entre 18 y 25 años, frente a un 50% en el resto). En los tres Institutos la franja de mayores de 30 años es de un 20%.

Teniendo en cuenta la *edad* de los alumnos de cuarto y el año de ingreso, podemos establecer que la mayoría de los alumnos completa sus estudios en cinco o seis años. Si bien la duración aumenta en el Profesorado N° 2 respecto del N° 1, es en el N° 3 donde los alumnos parecerían tener mayores dificultades para seguir el régimen establecido en el Plan de Estudios (casi el 20% ingresó antes de 1989) que se explicaría por las consecuencias de una situación social más desfavorable. Es en este Instituto donde se encuentra la población más "vieja" (el 75% tiene más de 26 años).

En relación con la distribución *por género*, encontramos que en primer año prepondera la matrícula masculina (58%) pero en cuarto, la femenina (63%). Esta variación podría deberse a la fuerte demanda social a la que se ven exigidos los varones, tanto los solteros como, y especialmente, los casados ya que deben asumir responsabilidades económicas en el marco de una creciente desjerarquización salarial de la tarea docente. El mayor porcentaje de casados en cuarto año corroboraría esta hipótesis.

La información obtenida reafirmaría las investigaciones realizadas que verifican un proceso de feminización en el campo de la docencia. Sin embargo, la mayor matrícula masculina en los ingresantes nos plantea un interrogante. ¿Por qué los varones, a pesar de conocer las desalentadoras condiciones laborales, eligen esta carrera? Una posible respuesta estaría dada por la disciplina. La Historia aborda problemáticas que resultan ser muy atractivas para los varones. Debemos considerar que culturalmente se vincula el

interés por la Historia con el interés por la "política" y la política es considerada "cosa de hombres". Esto se correspondería con la cantidad de alumnos que manifiesta "el gusto por la Historia" como motivo de elección de la carrera.

Teniendo en cuenta el *lugar de residencia* de los estudiantes por Instituto, verificamos que los dos Profesorados ubicados en el Gran Buenos Aires se nutren de la población de la zona. En cambio en el de Capital, el 35% proviene de distintos puntos de la provincia debido a la proximidad con el lugar de trabajo, a la ubicación estratégica de este Instituto que lo hace fácilmente accesible o al prestigio de la Institución que la convierte en un polo de atracción para los estudiantes a pesar de que vivan en zonas alejadas.

La historia escolar

La mayoría de los estudiantes realizó sus estudios secundarios en escuelas públicas (72%), sin embargo existen notables diferencias entre los tres Institutos. Mientras que en el Profesorado N° 1 la mitad de los alumnos proviene de escuelas públicas, en el N° 2 y N° 3 constituyen las tres cuartas partes. Esta diferencia se explica por la fuerte presencia del sector privado en la Capital.

En cuanto al nivel de rendimiento escolar, los estudiantes de los tres Institutos manifestaron —en un muy alto porcentaje (86,2%)— haber tenido un rendimiento escolar bueno o muy bueno que coincide con un bajo nivel de repitencia y, prácticamente, la totalidad de los alumnos consideró que el área de las Ciencias Sociales era la preferida antes de ingresar al profesorado.

Los alumnos evalúan la carrera

Para el 100% de los alumnos la carrera satisface sus expectativas aunque la mayoría manifestó que lo hace parcialmente. Las críticas, en muchos de los casos, están relacionadas con las expectativas iniciales y con las actividades profesionales que esperan realizar al graduarse. Para analizar esta cuestión consideraremos los aspectos positivos y negativos que, a juicio de los estudiantes, presenta la carrera y, en particular, las opiniones de los alumnos de cuarto año. Agrupamos las respuestas obtenidas en tres categorías: las relativas a) al conocimiento sustantivo, b) a los aspectos institucionales y c) a la formación pedagógica.

a) Los aspectos positivos de la carrera relevados en esta investigación difieren en los tres institutos. En los Profesorados N° 1 y N° 2 los alumnos de cuarto año valorizan, aunque en distinto orden, el nivel de los formadores, la carrera como un espacio de libertad, reflexión, discusión y desarrollo de un criterio independiente y los contenidos y la bibliografía de las materias disciplinares ("por su actualización, profundidad, diversidad de enfoques y porque sirve para la comprensión de la realidad presente"). En el N° 1 se privilegia el nivel de los profesores más aún en los alumnos de cuarto año (60% contra un 24 % en primer año), pero a la vez ocupa el segundo

lugar en las críticas. Es evidente que este aspecto es tenido muy en cuenta. Nos preguntamos ¿por qué?, ¿qué valorizan los alumnos de sus profesores?, ¿qué entienden por “buen o mal nivel”? Si tenemos en cuenta la historia de este Instituto, en especial el cambio de profesores que se produjo a partir de la intervención y que una importante cantidad de éstos desarrollan su actividad profesional también en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, podríamos suponer que existen marcados contrastes en el plantel docente junto a una especial valoración de los saberes disciplinares. Esto coincidiría con el segundo aspecto destacado, los contenidos y la bibliografía disciplinar.

Por otro lado, debemos considerar —también para el Profesorado N° 2— distintas investigaciones que muestran que los alumnos valoran en los profesores los rasgos profesionales asociados con su función específica: transmitir saberes, a diferencia de sus maestros de los cuales destacan atributos personales vinculados con lo afectivo, emocional o moral. Esto concuerda con las respuestas relativas al modelo del “buen docente”. En estos Institutos el dominio del contenido de la materia es la característica que más valoran, seguida de la facilidad de expresión.

En el Profesorado N° 2 se valora, además, el espacio de libertad, reflexión, discusión y desarrollo de un criterio independiente.

Los resultados en el Profesorado N° 3 plantean un panorama distinto. Se valoriza, en especial (62,5%), los contenidos de la carrera como “un aporte cultural y de conocimientos generales que contribuyen a su enriquecimiento personal” (este aspecto casi no fue tenido en cuenta por los alumnos de primer año); en segundo lugar, los contenidos y la bibliografía y en tercer lugar, el vínculo humano que se construye con los profesores y entre los alumnos (mucho más valorizado por los alumnos de primer año). Del mismo modo, cuando definen las características del “buen docente”, privilegian la facilidad de expresión sobre el dominio de los contenidos. Esto daría cuenta de un modelo docente caracterizado por un saber enciclopedista, muy lejos de los aspectos profesionales que demanda el dominio de la disciplina. En el imaginario de la institución circula que si bien ellos no tienen el nivel académico de la Universidad ni del Instituto del Profesorado “J. V. González”, tienen “un muy buen nivel humano”.

La falta de materias de formación general o el enfoque multidisciplinario son una preocupación importante en los Profesorados N° 1 y N° 2 y no aparecen en el N° 3.

b) En relación con el régimen de cursado —que en los profesorado terciarios es muy escolarizado a diferencia del que se establece en las Universidades—, aparece tanto valorado como criticado por muchos alumnos de los Profesorados N° 1 y N° 2. Lo que sorprende es que en el Profesorado N° 3, con un porcentaje de población trabajadora similar, este aspecto no fue tenido en cuenta en absoluto. Parecería que, para los estudiantes de este instituto, esta organización de los estudios resulta ser

“natural” y no se considera, en absoluto, el modelo universitario como elemento comparativo.

c) Los contenidos pedagógicos casi no fueron mencionados ni entre los aspectos positivos ni entre los negativos (situación que no se modifica entre primero y cuarto año). Esto concuerda con la menor valoración de la habilidad didáctica que ocupa un lejano tercer lugar en el modelo del profesor ideal. En los casos en que este aspecto fue considerado encontramos que los alumnos del Profesorado N° 2 criticaban el exceso de materias en este campo del saber y los del Profesorado N° 3 explicitaron su disconformidad acerca de “los criterios pedagógicos”, “los contenidos pocos relacionados con el aula y lejos de la realidad”. Las respuestas de los alumnos de esta institución pueden ser entendidas como una crítica formulada desde una experiencia, ya que en este profesorado se verificó la mayor proporción de alumnos que están realizando una actividad docente paralela a su formación. La mayoría, el 64%, lo realiza en el nivel secundario y, en su totalidad, en la Provincia de Buenos Aires. Debemos considerar que en los segundos y terceros cordones poblacionales de esta jurisdicción la demanda de profesores es mayor que la oferta, por lo tanto se ven obligados a nombrar a docentes que aún no poseen título.

Más allá de estos casos, parecería que para los alumnos de los profesorados terciarios la formación pedagógica no parece ser un motivo de preocupación. ¿Por qué el “saber hacer” docente no es tenido en cuenta si el 72% de los alumnos piensa dedicarse a la docencia? Una posible respuesta estaría dada por el bajo impacto de las materias pedagógicas en la formación de los futuros profesores, situación que coincidiría con la desactualización de los contenidos y la falta de vinculación entre teoría y práctica relevadas en el análisis de los programas de las materias didácticas⁽¹⁰⁾. Por otro lado, se podría pensar que los alumnos de estos Institutos siguen creyendo que para ser un buen profesor hace falta conocer lo que se va a enseñar (algunos, sólo cultura general), simpatía y sentido común. Se cuestionaría así el mito que sostiene el buen nivel de la formación pedagógica de los egresados de los profesorados terciarios.

Si relacionamos esta información con la importancia que le adjudican al nivel académico y a los aspectos didácticos de sus profesores y a los vínculos pedagógicos que éstos establecen, se confirmaría el peso que adquiere la biografía escolar en el proceso de formación, acentuado por los déficits de la formación pedagógica verificada en el análisis de los programas y en las críticas de los estudiantes (Davini, Braslavsky, etc.).

La concepción de la Historia y de su enseñanza

Al indagar sobre cuáles serían los fines que persigue la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, una importante cantidad de alumnos que inician la carrera no pudo responder esta pregunta (el 42% en el N° 2, y alrededor del 30% en el N° 3 y N° 1).

Esta cantidad disminuye notablemente en cuarto año en los Profesorados N° 1 y N° 2 aunque no desaparece, lo que permitiría inferir que la formación incluye —en forma explícita o implícita— una dimensión socio-política que les permitiría, a los futuros profesores, elaborar objetivos que direccionarán de manera significativa su práctica docente. En el Profesorado N° 3, en cambio, casi el 40% de los alumnos que cursan el último año no pudo definir la importancia de la Historia en la currícula secundaria. Esto se corresponde con los otros aspectos relevados, por ejemplo, la facilidad de expresión como el aspecto más valorado del “buen docente”.

Son igualmente significativas las concepciones expresadas por los alumnos que sí respondieron a esta pregunta. En los tres Institutos, la mayor parte de las respuestas estuvo vinculada con el conocimiento de la realidad, la formación de un pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades cognitivas (pensar, razonar, reflexionar, relacionar cambios, reconocer causalidades, analizar, etc.). En el Profesorado N° 1, además, incluyeron la necesidad de conocer “mejor” los hechos del pasado (“conocer la Historia desde distintos puntos de vista”, “conocer la ‘otra’ Historia”, etc.) y el valor de la Historia para insertarse “mejor” en el presente desde un punto de vista práctico y laboral. Estas respuestas suelen estar relacionadas con una concepción renovada de la Historia fuertemente vinculada con el presente. Sin embargo, distintas experiencias han demostrado que muchas de estas enunciaciones suelen ser meramente declarativas, reflejo de la penetración de un discurso historiográfico moderno. Resulta relevante, por lo tanto, analizar qué concepción de la historia subyace en las respuestas de los estudiantes. Nuevamente se pudo establecer diferencias entre los tres Institutos. En el Profesorado N° 1 más del 80% de los alumnos de cuarto año manifiesta una concepción renovada o, por lo menos, critican la concepción tradicional meramente factual y ninguna respuesta se puede asociar a una concepción tradicional. En el Profesorado N° 2, la relación varía: 54% contra un 15% y en el N° 3, 37% contra un 18%. De los datos obtenidos se puede concluir que en muchos casos lo declarado desde el discurso no responde fielmente a la concepción real que se tiene de la Historia. Ésta suele estar vinculada al tipo de formación que la Institución difunde o que tiene a priori y que la carrera no modifica. Sólo en el Profesorado N° 3, con el mayor porcentaje de alumnos que manifiesta una concepción de la historia tradicional, se menciona la importancia de la Historia para recuperar los valores del pasado relacionados con la identidad nacional (“amor a la patria”, “resaltar valores nacionales”, “mejorar el sentido de pertenencia institucional”), tanto en las respuestas de los alumnos de primero como en los de cuarto año. En cambio, esta concepción aparece en los alumnos de primer año en la Institución N° 1 pero desaparece en cuarto año.

El valor de la Historia como “maestra de vida” asociada a una concepción positivista aparece mencionada en el N°3, pero también en el N° 2 y en un 23% de los casos analizados. Pero sólo en este Instituto aparece, a la vez, en un 15% de las respuestas analizadas, la necesidad de intervenir en la realidad a través de una actitud de compromiso.

De lo expresado anteriormente podemos sintetizar que la formación tiene un mayor impacto en los alumnos del Profesorado N° 1 y N° 3 —aunque no en el mismo sentido— que en los del N° 2. En éste, la disparidad de sentido de las respuestas permite suponer que conviven distintas concepciones, tanto entre los alumnos y muy posiblemente entre los docentes. La historia de este instituto y la convivencia de profesores de distinto perfil ideológico y profesional concuerdan con esta hipótesis.

Motivaciones para la elección de la carrera

Un poco más de la mitad de los alumnos manifestó haber elegido la carrera por algún aspecto relativo a la Historia como disciplina: “Porque me gusta la Historia”, “Porque me interesan los contenidos de los procesos históricos en relación con la realidad social”, “Porque creo que hay que hacer de la enseñanza de la Historia otra cosa” (55%). En segundo lugar las respuestas estaban asociadas con la vocación docente: “Porque quiero ser docente”, “Por vocación”, “Porque quiero acompañar en el aprendizaje a los demás”, “Quiero transmitir conocimientos” (30%). En tercer lugar, las motivaciones se relacionaban con la búsqueda de un enriquecimiento personal: “Posibilidad de crecer”, “Tratar de aprender más”, “Me enriquece culturalmente”, etc. (17%) y en un último lugar, muy alejado de los demás, las expectativas de una salida laboral (3%). Hemos clasificado las respuestas que ocupan el primero y tercer lugar como motivaciones personales, y las que se encuentran en segundo y cuarto lugar, como motivaciones socio-profesionales. Las motivaciones personales relevadas se vinculan con el saber sustantivo pero como gusto personal y no a partir de la valoración de la función social de la Historia en la escuela secundaria.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el 72% de los alumnos quiere ser docente y que tres de cada cuatro alumnos manifestaron conocer las condiciones laborales de la profesión aun en primer año (características de la dedicación horaria e ingresos económicos), se podría afirmar que las motivaciones socio-profesionales tienen un gran peso a pesar del desprestigio económico de esta profesión. Si bien muy pocos alumnos explicitaron que eligieron la carrera porque les ofrece una salida laboral, el 42% considera que tiene muy buenas o buenas posibilidades de inserción laboral. Por lo tanto, los motivos vinculados con el “ser docente” deberían relacionarse no tanto con una vocación por la enseñanza sino con objetivos de tipo práctico —aunque en pocos casos se formulen explícitamente— relacionados con las posibilidades de acceso a un trabajo que comparativamente sigue ofreciendo mejores condiciones laborales que el resto de los empleos y a las expectativas de ascenso en la jerarquía social que la tarea docente aún mantiene.

Analizando las respuestas en cada Instituto, encontramos las siguientes variaciones:

En el Profesorado N° 1 preponderan las motivaciones personales sobre las socio-profesionales:

Motivaciones para la elección de la carrera Profesorado N° 1	1° Año %	4° Año %
Porque me gusta la Historia	68,9	57,1
Porque quiero ser docente	37,9	42,8
Por interés por los procesos históricos	6,8	21,4
Por enriquecimiento personal	31	21,4
Porque es una salida laboral	10,3	7,1
Por inclinación hacia las áreas humanísticas	6,8	14,3
ns/nc	6,8	—

“Porque me gusta la Historia” ocupa el primer lugar, disminuyendo levemente en cuarto año y aumentando significativamente la opción “porque me interesan los contenidos de los procesos históricos en relación con la realidad social” (“conociendo la Historia se pueden abordar los problemas sociales”, etc.), que coincide con la importancia que le adjudican a la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria. La vocación docente ocupa el segundo lugar y mantiene casi los mismos valores entre primero y cuarto año. La opción “porque busco un enriquecimiento personal” (“posibilidad de crecer”, “trato de aprender más”, “me enriquece culturalmente”), si bien ocupa el tercer lugar, disminuye en cuarto año⁽¹¹⁾. Parecería que la formación en este Instituto refuerza la valorización de los contenidos históricos y su importancia para comprender la realidad presente aunque el ejercicio de la docencia sigue siendo muy importante para estos alumnos.

En el Profesorado N° 2 también preponderan las motivaciones personales sobre las socioprofesionales.

Motivaciones para la elección de la carrera Profesorado N° 2	1° Año %	4° Año %
Porque me gusta la Historia	37,5	23
Porque quiero ser docente	37,5	46
Por interés por los procesos históricos	20,8	23
Por enriquecimiento personal	29,1	23
Porque es una salida laboral	4,1	—
Por inclinación hacia las áreas humanísticas	8,3	61,5
ns/nc	12,5	7,7

“Porque me gusta la Historia” ocupa un cómodo primer lugar en primer año. En cuarto esta opción disminuye y aumenta significativamente “por inclinación hacia el área humanística” que ocupa el primer lugar. La formación pudo influir en esta variación. Las modificaciones en el Plan de Estudios que se implementó a partir de 1990 —analizado en un trabajo anterior⁽¹²⁾— parecería tener como resultado la pérdida de la especificidad de la Historia.

La opción “Porque quiero ser docente” se mantiene prácticamente igual en primero y en cuarto, en un segundo lugar.

En el Profesorado N° 3, hay una notable diferencia entre primero y cuarto año pero en un sentido inverso al de los otros Institutos. En primer año preponderan las motivaciones individuales y en cuarto, en cambio, las socio-profesionales, específicamente el deseo de ser docente.

Motivaciones para la elección de la carrera Profesorado N° 3	1° Año %	4° Año %
Porque me gusta la Historia	83,3	43,7
Porque quiero ser docente	50	87,5
Por interés por los procesos históricos	13,3	6,2
Por enriquecimiento personal	30	12,5
Porque es una salida laboral	—	6,2
Por inclinación hacia las áreas humanísticas	10	18,7
ns/nc	6,8	—

Como se puede observar en el cuadro, la relación entre “Porque me gusta la Historia” y “Porque quiero ser docente” como motivación principal se invierte de primero a cuarto año. El cambio operado podría deberse a que los estudiantes de este Profesorado se hallan en una situación social desfavorable respecto del resto y, por lo tanto, la salida laboral es sumamente valorizada y tiende a vincular los motivos de la elección con esas necesidades. Cabe recordar que el objetivo fundamental de la formación en este Instituto es dotar a sus estudiantes de los instrumentos necesarios para el ejercicio de la docencia.

Representaciones sobre el futuro profesional

Como afirmamos anteriormente, la gran mayoría de los estudiantes de los tres Institutos quiere ser docente al terminar la carrera. Sin embargo, no todos evalúan sus posibilidades de inserción laboral de igual manera.

Distribución porcentual respecto de las perspectivas de inserción laboral por Instituto (en %)

Perspectivas de inserción laboral	Prof. N° 1	Prof. N° 2	Prof. N° 3
Muy buenas/buenas	37.6	21.6	65.2
Regulares/malas	40.2	56.8	23.9
ns/nc	22.2	21.6	10.9

Los estudiantes de los Profesorados N° 1 y N° 2 son más pesimistas que los del Profesorado N° 3. En todos los Institutos los alumnos de cuarto año son más pesimistas que los de primero, posiblemente debido a un mayor conocimiento de la realidad ante la proximidad de su egreso. Pero a la vez aumenta la cantidad de alumnos que quieren seguir estudiando (notablemente en el N° 1) y que quieren ser docentes, excepto en el Profesorado N° 2. Los alumnos de cuarto año de este Instituto consideran, en un alto porcentaje (84.5%), que sus posibilidades de inserción laboral son regulares o muy malas, lo que reafirmaría su decisión de continuar sus estudios al finalizar la carrera en estrecha relación con una población más joven y una importante presencia de sectores medios con mayores posibilidades de cumplir su objetivo.

En el Profesorado N° 3 encontramos la visión más optimista acerca de su futuro profesional. También aquí incide el grupo social de origen que ubicamos en el sector medio-bajo y su temprana inserción en el ámbito docente. Para estos estudiantes, aun antes de finalizar sus estudios, la carrera significa importantes posibilidades para conseguir un trabajo.

La investigación como futuro profesional sólo fue elegida por unos pocos estudiantes, excepto en el Profesorado N° 1. Estas expectativas estarían vinculadas con un discurso explicitado tanto por las autoridades como por muchos docentes imbuidos de una tradición académica que jerarquiza la investigación frente a la docencia.

Estos datos reafirman las creencias que sostienen que los alumnos que cursan el profesorado de Historia en un Instituto no universitario tienen como objetivo principal insertarse en la docencia secundaria. Esto fue ratificado en las entrevistas realizadas a los docentes. Sin embargo, el análisis de los resultados también revela que el acercamiento a los estudios terciarios constituye una fuerte motivación para continuar los estudios, aunque presuponemos que pocos podrán cumplir con esta aspiración.

Conclusiones

A modo de síntesis, podemos concluir las siguientes características que indentifican a los estudiantes de los Profesorados Terciarios:

- El deterioro del prestigio social y las condiciones laborales de la docencia inciden de manera relativa y diferenciada en la composición social del grupo de estudiantes

de los institutos de formación terciaria. Si bien los sectores medios y medio-bajos provenientes de escuelas estatales siguen siendo el grupo social de origen absolutamente mayoritario, sus condiciones de vida y, por lo tanto, de estudio se han deteriorado. Por otro lado, se verifica una ausencia tanto de los sectores medio altos como de los bajos relacionada con las posibilidades y demandas que implica la carrera. En las áreas urbanas más dinámicas, los aspirantes a estos estudios corresponderían a sectores que no podrían acceder a carreras más largas o exigentes, sea por los costos económicos que ellas implican, sea por déficits de formación previa o hábitos culturales necesarios para arriesgarse a carreras “fuertes”.⁽¹³⁾

- A pesar de las condiciones del trabajo cada vez más desprofesionalizadas, para el grupo social de estudiantes el ser profesor sigue conservando parte de su prestigio y, en este sentido, es considerado una vía de ascenso en la jerarquía social. Cabe recordar, además, que la mayoría de los padres sólo completó los estudios primarios y secundarios. A la vez, el trabajo docente despierta importantes expectativas de inserción laboral que se refuerzan en una coyuntura caracterizada por el aumento de los índices de desocupación.
- Las condiciones sociales también operan en materia de género. Si bien los ingresantes son varones en su mayoría —y en esto incide el objeto de estudio de la Historia—, gran parte de éstos abandonan la carrera debido a la fuerte presión laboral y la necesidad de conseguir empleos mejor remunerados. Quienes terminan sus estudios son mayoritariamente mujeres.
- En los motivos de elección de la carrera, incide fuertemente el gusto por la Historia y la visión de una trayectoria laboral futura. En el caso del primero, no implica una valoración de la función social de la Historia sino que parecería estar asociado a un interés individual. En el caso de la segunda, el destino manifiesto de su actividad profesional está presente en la mirada crítica con la que evalúa los aspectos implicados en su formación.
- Las formas de organización institucional (régimen de cursada, horarios, etc.) favorecen más una continuidad que una ruptura de la biografía escolar previa de los estudiantes que se ve reforzada por los déficits en la formación pedagógica.

Más allá de estas características generales, los egresados de los Profesorados Terciarios no constituyen un universo homogéneo. En ellos incide, además de los mecanismos de preselección social de los ingresantes, la formación que impacta de diferente manera de acuerdo con las características y objetivos de cada Institución. Los objetivos socio-políticos del currículum “oculto” de cada Profesorado —amén del discurso explicitado— pueden traducirse en concepciones acerca de la función social de

la enseñanza de la Historia que direccionarán la práctica de los futuros profesores de Historia.

En el Profesorado N° 1, la formación parece tener un mayor impacto. Los alumnos de cuarto año de este Profesorado manifiestan adherir a una concepción crítica de la historia que les permita conocer la realidad actual valorando, en especial, diferentes enfoques. Esta actitud se traduce en una intención de continuar sus estudios o dedicarse a la investigación. Esto no implica que abandonen uno de los principales motivos para la elección de la carrera. La docencia como representación de su futuro profesional tiene una fuerte presencia en su formación. En esta Institución, que en algunos aspectos podríamos inscribirla dentro de la tradición académica, los profesores se constituyen en modelos didácticos que impactan en la formación pedagógica en forma más determinante que las materias específicas. Hay una mayor valorización de los saberes disciplinares que de los pedagógicos.

El Profesorado N° 2 se caracteriza por tener la población más joven, por una preponderancia de sectores medio-medios y por la mayor proporción de alumnos que quiere seguir estudiando al finalizar sus estudios. Es el Instituto en el cual la docencia como motivación para la elección de la carrera y como expectativa profesional tiene el menor peso en relación con las otras Instituciones analizadas. La diversidad de concepciones que subyacen en las respuestas junto a las pocas variaciones que encontramos entre los alumnos de primero y cuarto año permiten pensar que la formación tiene un menor impacto. Además podría influir la convivencia de profesores con perfiles de formación muy diferentes —dato que hemos relevado al reconstruir la historia de la institución—. La inclinación por el área humanística como principal motivo para la elección de la carrera entre los alumnos de cuarto año, que relacionamos con la modificación del Plan de Estudios en 1990, permite pensar en una formación de carácter humanista enciclopédico, alejada de la especificidad del saber histórico que, por otra, no parece estar valorizado.

En el Profesorado N° 3, también la formación tiene una importante impacto asociado con el fuerte contenido ideológico característico de una Institución confesional (tener en cuenta la existencia de la formación religiosa durante toda la carrera), sumado a su carácter endogámico y continuista y a los objetivos implícitos en el Plan de Estudios y en los programas analizados en trabajos anteriores. Debemos recordar que, por lo general, las comunidades religiosas se aseguran la preparación de sus propios cuadros docentes.

Es la Institución que cuenta con mayor proporción de sectores medio-bajos, para los cuales la docencia es una importante posibilidad de inserción laboral especialmente en una jurisdicción que demanda profesores de Historia. Por lo tanto, lo que se busca en la carrera —y que ésta satisface en gran medida— es un régimen de cursado posible para un alumno que trabaja, un buen clima de convivencia con profesores y entre alumnos, una cultura general, herramientas metodológicas que le permitan desarrollar la actividad docente y, por supuesto, el título que los habilite para la misma. Desde este lugar se comprenden las críticas a los criterios pedagógicos y a los contenidos por considerarlos

“poco relacionados con la realidad”. No se percibe una valoración por el dominio de los contenidos históricos ni una claridad para definir la importancia de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria. Detrás de un discurso renovador subyacen concepciones tradicionales y un escaso espíritu crítico.

Las conclusiones aquí enunciadas, tendientes a caracterizar a los estudiantes de los profesados de Historia de los Institutos Terciarios, tienen como objetivo comenzar a pensar las prácticas docentes, en general, y las problemáticas de la enseñanza de la Historia en particular, desde la formación y desde las representaciones de los estudiantes de los profesados acerca de su futuro profesional.

Notas

- (1) Gvirtz, S. *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*. CEAL, Biblioteca Política Argentina, Buenos Aires, 1991, p. 17.
- (2) Davini, M. C. y Alliaud, A. *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*, Tomo I, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995, p. 26.
- (3) Las investigaciones realizadas por el Programa de Investigaciones sobre Formación Docente realizado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, constituyeron un aporte fundamental para nuestro trabajo. Los resultados de dicha investigación fueron publicados por María Cristina Davini y Andrea Alliaud bajo el título *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Si bien en él se analizan los estudiantes de los Institutos de Formación Docente para el nivel primario, compartimos con él las categorías de análisis sustentadas en el mismo marco teórico. Pero no se trata de una coincidencia. Esta investigación, así como la realizada por nuestro equipo, forma parte de un mismo programa sobre Formación Docente dirigido por la Dra. Davini.
- (4) Este trabajo forma parte de un Programa de Investigación sobre Formación Docente de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, que tiene como objetivo estudiar la formación de los profesores de Historia en el período 1976-1995 en algunas instituciones paradigmáticas en el ámbito oficial y en el privado, en los subsistemas universitario y superior no universitario. El proyecto en su conjunto se propone estudiar los planes y programas como organizadores previos, los formadores de formadores y los estudiantes como grupo social.
- (5) Davini, M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires, 1995. Cap. 1.
- (6) Para identificar el nivel socio-económico de los estudiantes se ha tenido en cuenta con quién viven, si son propietarios de su vivienda, si poseen automóvil, el nivel de escolaridad y la actividad laboral de sus padres.
- (7) Pinkasz, D. “Orígenes del Profesorado” en Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.): *Formación de Profesores*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1992, p. 67.
- (8) Alliaud y Davini: op. cit.
- (9) Landsheere, G. de. *La formación de los enseñantes de mañana*, Narcea Ediciones, Madrid, 1979, p. 180
- (10) Ver Eiros y otros: *La formación de Profesores de Historia: Planes y Programas*, trabajo presentado en el Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores, organizado por la Universidad Nacional del Litoral, setiembre de 1996.
- (11) Este Instituto conserva un grupo de alumnas egresadas de colegios confesionales de la zona que cursa los estudios terciarios para su enriquecimiento personal sin objetivos laborales. Sus proyectos centrales están relacionados con el matrimonio y la crianza de los hijos. Cuando se fundó el Profesorado, este grupo era mayoritario en el turno mañana.
- (12) Ver Eiros y otros: op. cit.
- (13) Ver las investigaciones de Alliaud y Davini (1995); Birgin-Braslavsky (1993) entre otras.