



**Los profesores y su relación con los cambios curriculares en Historia:
cursos de capacitación en servicio y su incidencia en la práctica profesional en las aulas de
las escuelas secundarias obligatoria.**

Cadaveira, Gabriela C. gcadaveira@gmail.com

Cañueto, Gladys N. gladyscanueto@gmail.com.

Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia-GIEDHIS

Universidad Nacional de Mar del Plata

Este trabajo es la continuidad de las investigaciones que realizamos sobre el Marco General de Política Curricular que dan sustento a los documentos curriculares que forman parte fundamental de la política pública para la educación en la Provincia de Buenos Aires.

Reconocemos que toda reforma curricular propende a un cambio curricular, entendiendo al mismo como un proceso cuyo éxito depende de que todos los miembros logren la capacidad de adoptar una visión compartida, una actitud positiva y un compromiso efectivo. Es por ello que entendemos que no son sólo los docentes los responsables de la implementación del Diseño Curricular. Esto implica que no es suficiente la existencia de los documentos curriculares para que produzca la innovación y el cambio esperado.

Nuestra investigación se centró en encuestas realizadas en dos cursos de capacitación correspondientes a la materia Historia que se dan en el marco de los cursos de Capacitación obligatoria que dicta el Centro Información e Investigaciones Educativas (en adelante CIIE) de General Pueyrredón. Cabe destacar que estos cursos no son obligatorios, pero otorgan puntaje, elemento importante para la carrera docente, en lo que se refiere a la obtención de trabajo, y al posicionamiento del docente en el sistema propiciando la culminación de un circuito comercial que se desarrolló a la par de la reforma y dando cumplimiento a la política curricular. Se realizan fuera de las franjas horarias, en el horario vespertino y comienzan en el mes de febrero, realizándose dos cursos presenciales por semestre, desde el año 2005.

El objetivo central de este trabajo es detectar en el marco de los cursos de capacitación del CIIE, las tensiones entre los objetivos del mismo y el impacto logrado en la práctica docente a partir de las narraciones de los profesores de Historia que se desempeñan en el ámbito de la escuela secundaria del Distrito de General Pueyrredón.

La concepción del conocimiento en los diseños curriculares

En el ambiente del salón de clases, los discursos educativos dominantes determinan qué libros se pueden usar, qué enfoques del aula deberíamos emplear y qué valores y creencias deberíamos transmitir a nuestros estudiantes. Los discursos y las prácticas discursivas influyen en cómo vivimos nuestras vidas como sujetos conscientes y moldean nuestras subjetividades, es decir, nuestras formas de comprender el mundo. No todos los discursos tienen el mismo peso, pues algunos explicarán y justificarán la conveniencia del status quo y otras proporcionarán el contexto para resistir a las prácticas sociales e institucionales establecidas. Por esta razón creemos necesario identificar ¿cuál es el sentido del discurso que subyace en los diseños curriculares? Siguiendo a Michel Foucault (1992), referenciar las prácticas discursivas alude a develar las reglas que gobiernan lo que puede ser dicho y lo que debe permanecer callado, quién puede hablar con autoridad y a quién escuchar; desde esta perspectiva, reconocemos que las instituciones educativas son gobernadas por prácticas discursivas.

Foucault M. afirma que la verdad educacional, la verdad científica, la verdad religiosa y la verdad legal, no deben ser entendidas como un conjunto de leyes descubiertas que existen fuera de las relaciones de poder. La verdad es relacional: planteamientos considerados “verdaderos” son dependientes de la historia, el contexto cultural y las relaciones de poder que operan en una sociedad dada. El conocimiento, entonces, deberá ser examinado no sólo por las formas en las que pudiera subrepresentar o mediatizar la realidad social, sino también por las formas en las que se refleja la lucha diaria por la vida. El conocimiento adquirido en los salones de clase debería ayudar a los estudiantes a participar en las cuestiones vitales. Esto nos hace preguntar ¿qué concepción sobre el conocimiento se encuentra en los diseños curriculares?

Se entiende por conocimiento aquellos significados contruidos y consensuados socialmente, de carácter provisorio problematizado y cuestionable....implica pensar que el conocimiento no es un reflejo fiel de objetos o fenómenos externos al sujeto que conoce, sino un producto resultante de su interpretación...

(Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Resolución N° 3655/07, 2007:20)

Se establece en el Marco General de Política Curricular (en adelante: MGPC) una diferenciación entre el conocimiento escolar y el conocimiento académico nos parece importante tomar en consideración que si bien los conocimientos escolares se fundan en los conocimientos académicos, existen otros elementos que los configuran teniendo en cuenta el sentido político y cultural de los mismos, por ello nos parece importante extraer algunas citas del marco que dan cuenta de esto:

El conocimiento académico es una construcción provisoria que se valida intersubjetivamente a partir de diferentes grados de consenso de la comunidad académica...El conocimiento que se produce en diferentes ámbitos sociales (científicos, artísticos, filosóficos, de la vida cotidiana, del trabajo, etc.) se reelabora creativamente tanto en la elaboración de diseños curriculares como en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, transformándose en conocimiento escolar, resulta de un nuevo producto cultural que tiene otras finalidades, funciones y utilidades, además de otras lógicas y circuitos de producción, desarrollo y difusión (MGPC, 2007:20).

En la bibliografía a la que hace referencia el MGPC, reconocemos que

El conocimiento escolar constituye una construcción específica que no deriva solamente de las ciencias sino que viene dado por la integración de la diversidad de conocimientos presentes en nuestra sociedad, y muy especialmente por la inclusión de perspectivas ideológicas críticas y alternativas (García, en: Aisenberg, 1997:75).

De acuerdo con García, son diversas las fuentes que conforman los contenidos escolares, entre ellas:

a) Una visión del mundo que actúa como marco de referencia; b) “los problemas socioambientales más relevantes para la vida de los sujetos”; c) los aportes del “conocimiento científico-técnico en relación con dichos problemas socio-ambientales”; y del “conocimiento cotidiano, presente en las ideas de los alumnos y en el medio social” (García, en: Aisenberg, 1997:76).

A partir de esta distinción entre conocimientos académico y escolar recuperamos la noción de *curriculum* utilizada en los Diseños Curriculares (en adelante DC's):

Como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa (De Alba; 2002) Esta definición implica entonces que el currículum es una propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextualizada y, por lo tanto, producto de un devenir histórico. De la misma manera entonces, dicha propuesta a la vez que presenta su potencialidad transformadora, presenta sus límites y por lo tanto la futura necesidad de ser modificada” (MGCP, 2007).

En este sentido, el MGPC pone en evidencia la necesidad de trabajar sobre las representaciones en la institución escolar con el fin de ser modificada. Lejos está de la intencionalidad de esta política curricular una concepción de los/as docentes como ejecutores que

“aplican” las prescripciones sin mediación alguna. Los diseños y propuestas curriculares –en tanto establecen intenciones, marcan una dirección- *limitan*; pero al hacer explícitos los fundamentos de cada una de sus decisiones *habilitan y establecen* un nuevo lugar para la profesionalidad del docente.

Toda prescripción curricular se recrea en su proceso de especificación. En la toma de decisiones vinculadas a la planificación y desarrollo didácticos, el/la docente define los sentidos específicos de su práctica en el marco de un contexto institucional y comunitario y de un grupo de alumnos/as particular. En este proceso, asume una postura teórico-epistemológica y política al constituirse en autor/a creativo/a de alternativas de enseñanza.

Este modo de comprender los diseños y propuestas, además, posibilita a toda la comunidad -incluso a los/as docentes- el ejercicio de la demanda crítica al Estado por el mejoramiento de las condiciones institucionales que permitan el desarrollo profesional de la enseñanza como producción autónoma de proyectos y estrategias apropiadas a los contextos, grupos y sujetos (MGPC 2007:31).

Hacer hincapié en estos elementos “novedosos” nos permite re-posicionarnos frente a los nuevos marcos de trabajo: si antes se “reproducía” un cierto discurso y se “aplicaban” estrategias de manera automática, hoy la propuesta es “producir”, “problematizar”, hacer “consciente” el rumbo de nuestras acciones. Este lineamiento de trabajo, pone en evidencia el currículum oculto referido a los resultados implícitos y explícitos del proceso escolar, que incluyen estilos de enseñanza y aprendizaje enfatizados en el salón de clases. El currículum oculto trata de las formas tácitas a partir de las cuales el conocimiento y la conducta son construidas fuera de los materiales escolares del curso y de las lecciones formalmente diseñadas. El MGPC, define el enfoque de la siguiente manera:

En tanto propuesta histórica, cultural, social, y políticamente, contextuada el currículum constituye una selección arbitraria y transitoria del patrimonio cultural. La noción de arbitrariedad hace referencia al carácter situado de la selección de algunos contenidos culturales considerados valiosos, necesarios y significativos para ser enseñados a todas las personas. Dicha selección se realiza para y desde una realidad socio-histórica y cultural compleja y diversa, en el marco de una política pública que procura la construcción de futuros deseados y con un determinado desarrollo científico y tecnológico. (2007:15)

De aquí la explicitación de la intencionalidad política de la reforma y la ambición de instalar la educación secundaria en su carácter de: común y obligatoria. En este sentido, las escuelas tienen una función sociopolítica: no pueden existir independientemente de la sociedad

en la que actúan, así como es necesario que, todo programa educativo cuente con un marco teórico de referencia. Tal como lo plantea Paulo Freire:

No hay nada parecido a un proceso educativo neutral. La educación funciona como instrumento utilizado para facilitar la integración de la generación más joven dentro de la lógica del sistema actual y obtener su conformidad al mismo, o bien se convierte en la “práctica de la libertad”, en virtud de la cual hombres y mujeres se enfrentan crítica y creadoramente con la realidad y descubren la forma de participar en la transformación de su propio mundo (Freire P., 1985:15)

Partiendo desde este enfoque general cabe preguntarnos ¿cuál es el sentido que el MGPC le da a la enseñanza de las Ciencias Sociales y particularmente a la Historia? La respuesta que nos brinda el mismo es:

Los educadores en Ciencias Sociales han de ayudar a los estudiantes a comprender que el conocimiento no sólo es variable y está ligado a intereses humanos, sino que, además, debe examinarse en lo que hace referencia a sus pretensiones de validez”. (...) “Este enfoque nos permite recuperar la esperanza, pero también el poder y la voluntad: el futuro, como espacio de libertad, depende de las voluntades de los sujetos, quienes –con mayor o menor margen de incidencia y legitimidad- en este proceso se asumen como actores políticos activos. Así, la construcción del futuro se convierte en un campo de lucha en el que se enfrentan proyectos, intereses, ideologías, estrategias” (MGPC, 2007:11)

Estos nuevos diseños curriculares, elaborados a partir de la Ley de Educación Provincial N° 13.688, son declarados como: *comunes*¹, *prescriptivos*², *paradigmáticos*³ y *relacionales*⁴. En este sentido y a diferencia de la Reforma Federal de los años 90, este Diseño resalta que resulta ineludible prescribir la enseñanza de contenidos educativos, social y científicamente pertinentes. Para ello, la Dirección General de Cultura y Educación elabora los *diseños, propuestas y materiales de desarrollo curricular* donde se explicita qué significan esas características. Reconocer que los contenidos son prescriptos supera la condición de obligatoriedad y si bien

¹ *Comunes* en tanto “práctica social de transmisión cultural, con la finalidad de promover una mayor justicia social, en atención al derecho universal a la educación..., El currículum común incorpora los saberes y conocimientos que deben aprender todos los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as de la provincia de Buenos Aires, puesto que son sujetos iguales en derecho y dignidad...

² *Prescriptivos* porque pautan la enseñanza de conocimientos social y científicamente significativos, pertinentes a la compleja realidad sociocultural. El término hace referencia a la dimensión normativa del currículum, en tanto los diseños establecen con carácter de ley qué y cómo enseñar en los establecimientos educativos en la provincia,

³ *Paradigmáticos* porque centralizan una serie de conceptos que, al articularse, entretejen nuevos sentidos, enmarcando, direccionando y fundamentando la totalidad de la propuesta política educativa,

⁴ *Relacionales*, se definen en tres sentidos. 1) porque los conceptos seleccionados, guardan vínculos de pertenencia y coherencia entre sí, 2) porque los procesos de revisión, diseño y desarrollo curricular son entendidos, como procesos simultáneos que se dan en un diálogo permanente con las prácticas docentes y 3) porque se adopta una concepción relacional del sujeto pedagógico” (2007:16,17,18).

prescribir es determinar, esta cualidad de los diseños se remite a distanciarse de la década del 90 y a hacer visible que la decisión curricular es una decisión de política educativa en el marco de la obligatoriedad de la educación secundaria. Aun así, la combinación con las características de contenidos comunes, paradigmáticos y relacionales, complementa la definición curricular resaltando que no se dirige solamente a la consideración de enseñar ciertos contenidos sino también a cómo se enseña y cuál es la relación con los enfoques de enseñanza y las teorías que sustentan la reforma en su totalidad.

Los cursos de capacitación como espacios de reflexión

En el primer caso analizado el número de asistentes, quince en el primer caso, eran profesores en historia de distintas edades, y recorridos profesionales, por lo cual se encontraban quienes recién se iniciaban en la profesión y otros ya tenían años de experiencia.

En el segundo caso por tratarse de un curso de Ciencias Sociales para primer año de la Escuela Secundaria, nos encontramos con profesores que provenían además de otras disciplinas como la Ciencias Políticas o la Geografía.

A partir de allí nos interesó indagar algunas cuestiones que nos parecían importantes, tales como: a) cuáles dificultades encuentran los docentes al tener que aplicar un diseño *prescripto*, concepto que desde su inicio pareció tomar una relevancia por sí mismo sin llegar a reconocer que todos los diseños de las distintas épocas sostienen esa condición, tal cual lo comentáramos con anterioridad; b) visibilizar las tensiones que encontraban entre su formación disciplinar y la prescripta en los diseños; y c) cómo impactaban estos cursos en su práctica cotidiana.

En relación a la primera de las consultas, pudimos establecer que la tendencia de las respuestas dadas por los profesores hacían referencia a la extensión de los contenidos propuestos en el DC, como ejemplo, tomamos la siguiente respuesta: "Los diseños curriculares propuestas para la educación secundaria son muy largos. Al ser prescriptivos es muy difícil enseñar todos los contenidos en un año; muchas veces no alcanzan las clases para trabajarlos en el aula" (Profesor 1).

Es necesario puntualizar que los docentes cuando contestan lo hacen pensando sólo en los contenidos del diseño, cuando como ya hemos referenciado en el comienzo del este trabajo no es lo único que se prescribe. Otro elemento a destacar, es la idea de que todo debe ser enseñado, sin tomar en cuenta la posibilidad de jerarquizar, seleccionar y recortar que desde su condición profesional debe realizar el profesor de Historia.

Otro de los colegas expresó “Las dificultades son: extensión del DC. que muchas veces hay que resolver cuestiones de lectoescritura de los alumnos, lo cual resta tiempo en el desarrollo del diseño, la conjugación con los contenidos de Geografía que no es mi disciplina base” (Profesor2). En este caso se vuelve a señalar la dificultad en la extensión, a lo que se agregan dificultades propias del aprendizaje de los estudiantes como es el problema con la lectoescritura, visto como un elemento que retrasa el dictado y la continuidad de la materia, a lo que se agrega el desconocimiento de contenidos propios de la disciplina Geografía, en este caso para la materia Ciencias Sociales, que en los diseños de la escuela secundaria, para los seis años, es en primer año, se desarrolla desde una mirada interdisciplinaria cuando quienes toman el cargo tienen formación disciplinar, generando una nueva tensión. En la segunda consulta sobre las tensiones que pudiera existir entre la formación disciplinar y lo prescripto en los diseños los colegas expresaban, en relación a los contenidos:

..Me recibí hace poco y he notado que, en comparación con otros docentes, recibidos hace más tiempo, son pocas las tensiones entre mi formación disciplinar y la prescripta (Profesor1)

Considero que la articulación entre mi formación disciplinar y la lectura y puesta en práctica de los diseños guardan una estrecha relación. No obstante, el diseño recupera algunas lecturas y puntos de vista que me han llevado a revisitar ciertas ideas de la disciplina (Profesor2)

A partir de estos relatos podemos establecer que hay cercanía entre la formación disciplinar de los profesores y los *contenidos* que prescribe el diseño, si bien esta respuesta ha sido la que mayoritariamente han dado los docentes, pudimos observar que los docentes de más antigüedad en el nivel marcaban ciertas distancias con respecto a las nuevas formas de enseñar historia y a ciertos contenidos que no aparecían en los textos o manuales escolares. Hablamos en relación a la manera de enseñar, a las orientaciones didácticas, el enfoque de la disciplina, las orientaciones en la evaluación y en el caso de los contenidos, la estructura de organización de los mismos, en unidades de contenidos, conceptos estructurantes y conceptos transdisciplinarios.

Como también la incorporación de nuevos contenidos y perspectivas como la historia reciente, o la perspectiva decolonial.

Nuestra tercera pregunta sobre el impacto de estos cursos en la práctica diaria nos permitió observar en principio una valoración del espacio como positivo por distintas razones:

Los cursos de capacitación del Cie y los virtuales propuestos por el ABC me permiten reflexionar sobre los contenidos de los diseños curriculares y organizarlos de una mejor manera...en general, los cursos me han proporcionado estrategias en relación a la aplicación de los diseños curriculares en el aula. (Profesor3)

Una de las valoraciones que exponen los profesores se refiere a estos cursos como espacios de *reflexión*, es importante este dato ya que estas instancias son requeridas por los docentes como espacios de encuentro con colegas, intercambio, análisis crítico para la toma de decisiones a la hora de la práctica.

Creo que el factor determinante es la articulación que se haga en el curso entre los contenidos y su aplicación posible en el aula, así como la experiencia del titular, como profesional en secundaria. Me ha pasado de cursar seminarios dictados por personas que, si bien eran especialistas en el área, no tenían conexión con la escuela....Algunos (cursos) si me han dado, en especial estrategias docentes sobre cómo aplicar los diseños... (Profesor 2).

Los conocimientos que me proporcionaron los cursos abarcan contenidos puntuales, estrategias de enseñanza y sobre todo la problematización de conceptos y categorías...(Profesor3)

Otra cuestión que destacan los docentes como altamente positiva de los cursos es el tratamiento de contenidos y su aplicación en las aulas, esto habla fundamentalmente de la importancia que los profesores asignan a las estrategias de enseñanza para abordar las dificultades que se presentan en las mismas. También se resalta la posibilidad de problematizar conceptos y categorías.

Un elemento a subrayar es la significatividad que los docentes brindan a quién dictan los cursos, en referencia a la vinculación entre el conocimiento del especialista en historia y su práctica concreta en las aulas del nivel medio y es en este orden en donde se vuelve sobre lo trabajado por Lee Shulman en relación al conocimiento didáctico del contenido:

Además del conocimiento de la materia y del conocimiento general pedagógico, los profesores deben desarrollar un conocimiento específico: cómo enseñar su materia específica: .Si es indispensable un conocimiento en la materia, este no genera por sí mismo ideas de cómo presentar un contenido particular a alumnos específicos por lo que se requiere un conocimiento didáctico del contenido, propio del buen hacer docente”(Shulman en Bolívar 2005:6).

Es evidente que este reconocimiento por parte de los docentes, a quienes llevan adelante los cursos, brinda una mayor valoración de los mismos y los potencian como espacios de construcción de *identidad profesional docente*, que resulta de la combinación “de una socialización en la profesión en las condiciones de ejercicio de dicha práctica, ligado a la pertenencia a un grupo profesional y a la adquisición de normas, reglas y valores específicos” (Anijovich 2009: 32).

Los cursos de capacitación son una instancia, interesante para compartir experiencias y conocer otros desarrollos profesionales. En mi caso, dado que soy una docente joven y me encuentro dando mis primeros pasos, los cursos me han aportado material, experiencias de colegas, propuestas de trabajo, etc. Sobre todo valoro el sentido de la capacitación ya que me invita a revisitar constantemente nuestras prácticas, nos hace reflexionar sobre qué es lo que hacemos (Profesor 3).

Algunas reflexiones finales

Desde la perspectiva de los estudios realizados por Lee Shulman se registran como datos a ser analizados, una muestra de encuestas, que participaban de las capacitaciones de servicio que se realizaron en el Centros de Información e Investigaciones Educativas de la región con el propósito es visibilizar el modo de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a otros.

Ciertamente por los relatos de los docentes seleccionados, las tensiones entre la formación profesional y los diseños prescriptos, parecería estar acotada a una cuestión de extensión de los contenidos de la materia a dictar o a la incorporación de nuevos contenidos, y estrategias de enseñanza que permitan mejorar la práctica y además cumplir con la norma, que nos remite a la prescripción del currículo.

En general la experiencia sobre los cursos de capacitación aparece como positiva y muy valorada desde el punto de vista de la formación en servicio, si bien esto puede aparecer como llamativo, estamos convencidos que uno de los elementos claves es la posibilidad de reflexión e intercambio de experiencias que generan estos espacios, la oportunidad del encuentro entre profesionales de la enseñanza que comparten problemáticas similares, que sitúan sus prácticas en entornos complejos y que necesitan ser reconocidos y valorados a partir de su identidad profesional. En relación a los Cursos como dispositivos de formación docente entendidos como:

..un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo

mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes , apropiándose de saberes nuevos , desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción (Anijovich 2009:37)

A través de los relatos docentes, podemos observar una primera evaluación de los cursos de capacitación como positivos, sin embargo entendemos que para contribuir al fortalecimiento de una formación continua deberá propiciarse una vinculación más directa y horizontal entre las instituciones formadoras y las escuelas para favorecer la recuperación de experiencias exitosas y generar circuitos de circulación , difusión e intercambio de las mismas para que impacten promoviendo el cambio y la innovación de las prácticas áulicas tantas veces requeridas.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (1998) Didáctica de las Ciencias Sociales ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza” <http://www.saber.ula.ve/gitdes/>
- Anijovich R y otros (2009) *Transitar la formación Pedagógica: dispositivos y estrategias*, Buenos Aires, Paidós.
- Apple, M. (1986): Ideología y currículo, Madrid: Akal.
- (1996) Política cultural y Educación. Morata. Madrid.
- Bolívar, Antonio (2005)”Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas” en *Revista del Curriculum y formación del profesorado*, 9, 2 Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>.
- Díaz Barriga Arceo F. (2010) *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. Vol. 1 N° 1 2010 Disponible en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/35/innova>.
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2007) Marco General de Política Curricular, La Plata.
- DGCyE (2006) Diseño Curricular para la Educación Secundaria 1ª año La Plata.
- DGCyE (2012) Diseño Curricular para la Educación secundaria 6ª año Orientación Ciencias Sociales, La Plata.
- Freire, P. (1985) Pedagogía del Oprimido, Madrid, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992), *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Madrid.
- García, E. (1997). “La naturaleza del conocimiento escolar: ¿transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo?”. En: Rodrigo, M.J. y Arnay J. (comps.). (1997). *La Construcción del Conocimiento Escolar*. Barcelona. Paidós.
- Terigi Flavia (1999) Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio. Bs. As: Santillana.