

Los documentos curriculares en la formación continua de profesores.

*Mariana Canedo*¹

En la Argentina, la formación permanente o continua de los docentes en ejercicio pareciera tener un lugar secundario en las investigaciones fundamentalmente cuando se trata de miradas realizadas desde las formaciones específicas y en comparación con la formación inicial. Igualmente ambas persisten como desafíos a los que hay que dar respuestas y no pueden ser pensadas una sin la otra.

La formación permanente de los docentes en ejercicio resulta ser un complemento ineludible de la inicial; se ha conformado como una necesidad personal, profesional y social de estos tiempos. A los cambios que experimentan las sociedades, que conllevan nuevas demandas educativas y desafíos para los docentes, se le agrega la necesidad de actualización del conocimiento disciplinar. Pero también, la formación permanente influye en esos tres ámbitos porque permite el desarrollo de la reflexión práctica propia de la profesión docente en el marco de las didácticas específicas.

Presentamos aquí algunas reflexiones sobre experiencias realizadas junto a otros colegas que pueden incluirse en la formación continua. Dichas experiencias no fueron convocadas bajo ese objetivo pero han sido valoradas así por los profesores participantes². Tienen además en

-
1. Docente e investigadora de la UNMDP y del CONICET. Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. E-mail: mcanedo@mdp.edu.ar
 2. Las experiencias corresponden a un proceso de actualización de los programas oficiales para 1° y 2° año de la Escuela Secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuyo análisis de viabilidad se realizó a través de consultas de diferente tipo a profesores en ejercicio de los distritos de la jurisdicción. Se inició en

común que se refieren a la participación de profesores de Historia en procesos de transformación curricular y que son realizadas en ámbitos profesionales donde se comparten intereses y preocupaciones.

La formación de los profesores de Historia y la práctica cotidiana

¿Cuál es la relación existente entre la formación inicial recibida y la práctica docente que se realiza? El tema requiere de un estudio específico; sin embargo, las diferentes formas de los profesores de concebir y llevar adelante la enseñanza de la Historia no parecieran centrarse en su formación inicial. En ambas experiencias, han participado cantidades similares de profesores egresados de Institutos de Formación Docente (de Ciudad y de Provincia de Buenos Aires) y de egresados de Universidades Nacionales; sin embargo, durante los encuentros fue difícil identificar diferencias, según este criterio, entre ellos³.

Tras por lo menos diez años en actividad plena por parte de la mayoría de los profesores —a cargo de muchas horas semanales de clases frente a diferentes cursos de distintas escuelas—, las condiciones laborales de la práctica cotidiana parecieran convertirse en una aplanadora que, entre otras cuestiones, homogeniza la formación inicial.

Sin embargo, el mismo mimetismo se ha observado en los profesores con poca experiencia o recién recibidos. En estos casos la explicación

el año 2001 y continúa. La otra experiencia coordinada junto a Raúl Fradkin, María Elena Barral y Sergio Cercos se realizó durante el año 2004 con profesores de Historia que trabajan en Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. Consistió en un seminario sobre la "Situación y perspectivas de la enseñanza de la Historia" convocado por la Dirección de Educación Superior. La mayoría de los ejemplos corresponderán a la primera de las experiencias por la continuidad y profundidad alcanzadas, pero el segundo caso corrobora lo planteado.

3. Un dato a tener presente es que la gran mayoría de los participantes tiene más de 40 años, y varios de ellos han cursado sus estudios durante el último gobierno de facto (1976-1983).

pareciera encontrarse en las características propias de la acción didáctica, que como plantea Pilar Benejam (1993: 345)

"... deja muchos espacios de indeterminación en los que hay que optar alternativas que dependen del maestro, quien puede hacer o dejar de hacer, por lo que la práctica entra en el ámbito de lo contingente e incorpora un principio de incertidumbre. Los profesores, cuando agotan sus escasos recursos adoptan los modelos tradicionales conocidos porque les ofrecen la seguridad necesaria para sobrevivir".

Los profesores que han participado de estas experiencias han realizado durante estos años varios cursos en instituciones reconocidas. Según la encuesta que realizamos al grupo del año 2001, la valoración sobre los mismos varía, privilegiándose aquellos vinculados con "temas de historia" ("me interesa el tema" o "me gusta"). Al ser preguntados sobre sus expectativas para futuros cursos, los profesores suelen solicitar que los mismos se encuentren vinculados al aula (comentarios similares aparecen en las críticas sobre cursos o talleres realizados, "es difícil vincularlo con el aula").

En las experiencias realizadas, los docentes suelen manifestarse como profesionales solitarios. Todos los encuentros realizados durante estos años fueron valorados positivamente como momentos "no frecuentes" para compartir experiencias profesionales con otros colegas. Entre las dificultades encontradas por los docentes que realizaron una de las experiencias de actualización de programas para realizar acciones en la escuela tendientes a implementarlo, aparece el limitado interés de otros docentes por incorporar cambios en la enseñanza de la materia⁴.

4. Algunas afirmaciones de los docentes permiten ejemplificar ciertas situaciones: "...tiene que existir continuidad en el trabajo realizado. Personalmente trabajo en un proyecto interdisciplinario en geografía, historia, biología en los primeros años y todo el esfuerzo que realizamos y los logros que obtenemos, se pierden en segundo año porque pasan con otros profesores que no implementan el proyecto"; "Tendría que conversar con otros docentes para enriquecer mi propia

En otro trabajo en que nos detuvimos sobre el tema, planteábamos que la escuela, en tanto marco de interacción de los docentes, no siempre constituye un contexto institucional propicio a los cambios o al enriquecimiento profesional, supuesto que aparece en varias propuestas de cambio. El peso de las variadas demandas, en detrimento de lo pedagógico-curricular como eje articulador de las mismas, pareciera influir en esta situación, y el contexto de crisis vivido en la Argentina haberlo hecho aun más complejo.

Por otro lado, el cambio concebido como una sumatoria de esfuerzos individuales de cada docente en su aula resulta, por lo menos, dificultoso; el sostenimiento de los mismos como parte de una política pública en tanto política de estado podría contribuir a construirlos.

Los profesores y los documentos curriculares

Coincidimos con quienes plantean que una transformación curricular puede convertirse en un interesante ejercicio intelectual cuya utilidad para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la historia, o de cualquier otra materia, no está en absoluto garantizada⁵ Sin embargo, en tanto se logran articular los desafíos de la práctica docente cotidiana de los profesores de Historia con las preocupaciones de en torno a las propuestas

práctica docente y sobre todo para lograr mayor coherencia en el trabajo en el aula. Aunque sé que esto corresponde a un tema que debe abordar el Equipo de Conducción de una escuela, para crear espacios de trabajo, acuerdos mínimos, que luego deben ser evaluados para que se logre esa coherencia entre todos los docentes"; "Creo que la aplicación requeriría conversar con otros docentes. En mi colegio, en este aspecto, falta trabajo en equipo"; "No sé si es posible articular con ellos [docentes que tienen otra formación] aunque estemos en la misma institución"; "NO quiero conversar con otros docentes." (las mayúsculas no son nuestras, MC)

5. Pagès, J., "¿Es necesaria una reforma del currículo de Humanidades y de Historia?". En: *Iber*, 2000. Elmore y Sykes, "Política curricular". En Jackson, P. (comp.), *Handbook on research of curriculum*. New York, Macmillan. 1992.

y decisiones curriculares, la situación se modifica y puede convertirse en una práctica profesional formativa.

El programa, y las planificaciones realizadas por los profesores, donde se contextualizan y desarrollan los primeros y los diseños curriculares en general, son entendidos mayoritariamente por los profesores, y por otros agentes del sistema educativo, como documentos exclusivamente técnico-burocráticos. Las planificaciones cumplen una función administrativa, y no son consideradas como hipótesis de trabajo sobre la enseñanza (y el aprendizaje) a desarrollar, concretar y revisar a lo largo del curso y del ciclo. En términos de una profesora, "en la institución no le dan importancia y tengo poca práctica".

Lo delicado de este comportamiento es que si por extensión los documentos curriculares son así entendidos, nuevas propuestas pueden ser puestas en funcionamiento sin necesidad de proceder a la revisión de las prácticas de enseñanza, simplemente aceptándola formalmente. Según otra docente "El peligro es que se deje caer en el vacío..."

Colabora con esta situación, el tipo de lectura que suele realizarse de un programa de historia u otra propuesta curricular: el programa se convierte en un listado de temas, aunque no se presente así. Independientemente de que se haya leído el documento curricular completo, los cuestionamientos comienzan en torno a si "los temas son los mismos" y cuál es la diferencia con lo que se tenían seleccionados. Como complemento, no se leen, o solo se incorporan parcialmente, los propósitos educativos y los "objetivos de aprendizaje" o "expectativas de logro" (surgen escasas preguntas, observaciones, cuestionamientos sobre ellos).

Las tareas emprendidas en el proceso de actualización de los programas tuvieron como objetivo analizar la viabilidad de los programas para ser puestos en funcionamiento, y la posibilidad de dar respuestas a los problemas de la enseñanza de la Historia de los primeros años de la escuela media. Consideramos que los aspectos más valorados por los docentes que realizaron la experiencia se basaron en:

- -La vinculación entre la teoría y la práctica.
- -La vinculación de los problemas de enseñanza y de aprendizaje con los contenidos específicos en el marco de la Didáctica de la Historia o de las Ciencias Sociales.

Dentro de estos ejes queremos rescatar:

- Si bien aparecería un cierto rechazo ante los “temas” considerados nuevos, una vez que algunos de estos contenidos son abordados en las reuniones, que se genera la posibilidad de una lectura apropiada para la actualización profesional, la actitud hacia ellos cambia y los mismos son positivamente valorados e incorporados. Es más, al ponerlo en juego dentro del programa permiten reflexionar sobre cuestiones que no aparecían vinculadas.
- La elaboración de planificaciones, proyectos de actividades, evaluaciones por parte de los propios docentes, a partir de documentos curriculares y desarrollándolos en el aula, puso de manifiesto que en algunas planificaciones, se presentan “objetivos” presentados en “abstracto”, separados de “los temas”.
- Se comienza a analizar los problemas propios de los aprendizajes de contenidos históricos. Al considerar los problemas de enseñanza de la Historia se ha destacado una dificultad vinculada con los alcances que presentan los contenidos (a enseñar) en cada ciclo. En Historia, tal vez más que en otras áreas de conocimiento, los contenidos suelen ser identificados por el “tema” o simplemente por una referencia temporal y espacial. Así es habitual que un profesor sintetice los contenidos enseñados en un año, expresando “llegué hasta Revolución Francesa”, “Hispanoamérica en el siglo XVIII”, y excepcionalmente por la complejidad las relaciones conceptuales buscadas en las actividades propuestas o alcanzadas por los alumnos.

- La indefinición por parte de los diseños curriculares, o las dificultades de los docentes para identificar los alcances de los contenidos considerados básicos, hace que la gradualidad conceptual con la que se pretende trabajar en cada ciclo se haga imprecisa y por lo tanto dificultosa. Esta situación genera además repeticiones, solapamientos innecesarios, ausencias que entorpecen una adecuada articulación de los contenidos, y cuestiona el desarrollo -en la práctica- de los currículos en espiral.
- Los docentes suelen expresar dificultades para realizar, y sobre todo para utilizar como herramienta para mejorar la enseñanza de la Historia, diagnósticos que recuperen la complejidad conceptual alcanzada en los aprendizajes y la heterogeneidad en las aulas.
- En un sentido más amplio, la evaluación de los aprendizajes en tanto currículo oculto de los docentes, pone de manifiesto contradicciones para desplazar la repetición de información o las actitudes de participación como indicadores para valorar los aprendizajes alcanzados en Historia. Esta situación se debe en muchas oportunidades a las dificultades para elaborar instrumentos adecuados específicos para el conocimiento histórico enseñado.
- Varios profesores que vienen compartiendo la experiencia de actualización de los programas, han ido logrando una lectura integradora del programa, aunque se reconoce la complejidad de hacerlo y las dificultades que surgen. Especifican la necesidad de dedicarle mayor tiempo a los propósitos y la evaluación (objetivos de aprendizaje) durante el proceso de planificación. Una docente señaló, no con poca angustia, que “para planificar ‘en serio’ hay que disponer de muchísimo tiempo”. Otra profesora sintetizó sobre la actividad: “necesito dedicarle más tiempo, es decir, incorporarlo como parte de mi práctica.” También se reflexiona que “Coincido con la propuesta..., pero a veces no termino de elaborar. Repensar la planificación en cierta forma me puso en este camino”.

- En términos de una profesora: "...entro en contradicción entre los propósitos que me planteo y la evaluación, que atribuyo a: prácticas docentes, inserción institucional, contradicciones propias" o, que "me costó seleccionar casos y adoptar un enfoque y mantenerlo a lo largo de todo el programa".

Para finalizar

Las experiencias realizadas podrían encuadrarse en lo que Thornton ha planteado sobre la necesidad de convertir a los docentes en planificadores del currículo. En general, se puso de manifiesto una representación desdibujada por parte de los docentes de las decisiones curriculares que ellos mismos realizan en sus planificaciones y, las que pueden realizar ante una nueva propuesta. Este comportamiento confirma lo que diferentes investigaciones han puesto de manifiesto: que los profesores no se consideraban a sí mismos como planificadores del currículo, que ejercen un alto grado de control sobre el mismo, que consideran al currículo como un cuerpo de conocimientos identificado por especialistas y presentado a través de los libros de texto.

A partir de la experiencia de actualización de los programas, aunque muy posiblemente la experiencia del seminario se ubicara con mayor tiempo plenamente en el mismo camino, se puede considerar que las actividades realizadas constituyeron parte de la formación continua de dichos docentes.

Esto es así, porque promovieron una vuelta al conocimiento disciplinar y pedagógico a partir de la reflexión sobre su práctica docente, otorgándoles a estos conocimientos un nuevo sentido e integrándolos en un proceso de cambio profesional orientado por especialistas y compartido con otros colegas con intereses y experiencias similares.

Promovieron que las finalidades de la enseñanza de la historia se acercaran a las prácticas del aula. Promovieron, en suma, como se ha dicho "aumentar la curiosidad y el desaffo acerca de mi clase de historia".

Bibliografía.

- Benejam, Pilar, Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado en: Montero Mesa, L. y Vez, J. M. (edit.) (1993) *Las didácticas específicas en la formación del Profesorado*, Tórenlo Ediciones, Santiago de Compostela.
- Canedo, M. (2003) Un proceso de actualización de programas de historia en época de crisis. Preocupaciones, prácticas y transformaciones docentes. Ciudad de Buenos Aires, 2001-2003, ponencia presentada en el *V Seminario de Didáctica de la Historia*, Pontífica Universidad Católica de Valparaíso. Instituto de Historia.
- Elmore y Sykes, Política curricular. En Jackson, P. (comp.), (1992) *Handbook on research of curriculum*. New York, Macmillan.
- Pagès, J., ¿Es necesaria una reforma del currículo de Humanidades y de Historia? En *Iber*, 2000.