

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

La reforma curricular en la provincia de Buenos Aires. En torno a las posibilidades de innovación en la enseñanza de la historia.

Bazán, Sonia Alejandra (UNMP).

Cita:

Bazán, Sonia Alejandra (UNMP). (2007). *La reforma curricular en la provincia de Buenos Aires. En torno a las posibilidades de innovación en la enseñanza de la historia. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/256>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eU8X/NmB>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

*XI° JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA
Tucumán, 19 al 22 de Septiembre de 2007*

LA REFORMA CURRICULAR EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. EN TORNO A LAS POSIBILIDADES DE INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Mesa Temática Abierta: N°33- LA HISTORIA ENSEÑADA: debates y desafíos en diferentes contextos

BAZÁN, Sonia Alejandra. Univ. Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Historia. Docente e Investigadora. Cátedra Universal General IV- Contemporánea. Integrante del grupo de investigación GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales). Referente de Historia en el Equipo Técnico de Región 19- Provincia de Buenos Aires. Calle 16 N° 4104- B°Alfar. Tel 0223-4671571- e-mail sabazan@mdp.edu.ar

Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo presentar las posibilidades de innovación curricular en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en el contexto de transformación educativa puesto en marcha en la Provincia de Buenos Aires. Desde este año se aplica un nuevo Diseño Curricular que pretende ser innovador desde el enfoque epistemológico y didáctico. Este trabajo se dirige a clasificar y describir el estado de recepción y evaluación del Diseño por parte los profesores de Historia a cargo de la materia en 1° año de Secundaria Básica. El estudio se realiza durante un cuatrimestre en el transcurso de la capacitación no obligatoria en la que asisten dichos docentes, incluyendo en el análisis relaciones entre formación de base de los profesores, apertura/resistencia al cambio y aceptación rigurosa/crítica del curriculum prescripto.

Las posibilidades ciertas de innovación en enseñanza son posibles en la conjunción de múltiples factores, asegurando la no profundización de la brecha entre curriculum prescripto y curriculum real.-

El actual proceso de *Transformación Educativa* en marcha¹ en la provincia de Buenos Aires, supone un cambio en el sistema escolar y una renovación de la propuesta curricular. Analizando el proceso de Reforma, desde una perspectiva amplia, nos encontramos ante la incorporación paulatina de nuestro país y en particular de la provincia de Buenos Aires en las actuales tendencias de política educativa y curricular vigentes a nivel internacional.

Los principios de inclusión, permanencia y de mejora de la calidad de los aprendizajes, enunciados por la política educativa provincial plantean una prescripción pero a la vez un desafío en la tarea docente. Desde estos cambios, se concibe al profesorado como el artífice principal de la aplicación y desarrollo de dicha reforma en el trabajo cotidiano. En este marco, la formación inicial de los profesores se verá puesta a prueba en sus competencias para movilizar posibilidades procesos formativos que den cuenta de la calidad en el ejercicio de su función profesional.

Las cuestiones aquí esbozadas implicarían un desarrollo extenso, pero en esta oportunidad intentaremos dirigir la mirada a la repercusión que tuvo el nuevo diseño en un grupo de docentes que se inscribieron al curso de capacitación de 1°ESB durante el primer cuatrimestre de 2007. Este trabajo se organiza considerando tres aspectos centralmente teóricos a partir de ellos se analiza la repercusión de la reforma curricular en el grupo de docentes con los que se trabajó.

La Dirección de Educación Superior y Capacitación Docente de la provincia viene desarrollando un programa de capacitación dirigido a todas las áreas y niveles del sistema educativo. Dicha capacitación está a cargo de equipos técnicos regionales. Durante este cuatrimestre, en el marco de dicho programa se inscribieron para realizar el curso en modo semipresencial alrededor de 120 profesores, cursaron efectivamente 87, entregaron el trabajo de evaluación 60 docentes. Los grupos de docentes eran de formación heterogénea, al igual que su antigüedad en la profesión. Teniendo en cuenta los que presentaron el trabajo final, en su mayoría poseían una formación inicial universitaria y el resto eran maestros de educación primaria con capacitación en Ciencias Sociales, por lo que están habilitados a desempeñarse en la educación secundaria.

¹ A partir de la puesta en vigencia de la Transformación Curricular y de la estructura organizativa de la Escuela Secundaria. El año 2007 es el primer año de vigencia del cambio curricular en todas las materias de 1°ESB que se continuará en los años siguientes de 2° y 3°, años que componen la Secundaria Básica.

Las tres cuestiones a desarrollar son:

I-relación entre curriculum prescripto y curriculum real.

II- innovación para la enseñanza de calidad en Historia

III-formación inicial de los docentes

I

Hablar de curriculum implica hablar de lo que se hace, se enseña y se vive en el ámbito educativo. Abarca varios objetos de estudio, tales como la selección, organización y secuenciación de contenidos, la realidad de las aulas o la distancia entre el currículum normado y el enseñado. La producción intelectual que trata de estos objetos, se relaciona naturalmente con la disciplina que se ha denominado campo del currículum.² En esta comunicación nos interesa abordar algunas de las circunstancias y situaciones que marcan distancia entre el curriculum prescripto y el real, es decir el que llega a las aulas, teniendo por cierto que el curriculum escrito no existe hasta que los docentes lo lleven a la práctica.

El diseño actual se presenta como prescriptivo desde el enfoque epistemológico y didáctico. Los contenidos se han organizado en conceptos estructurantes, interdisciplinarios y contenidos básicos, borrando las distinciones disciplinares (ver anexo). Es interesante en el planteo el tratamiento de contenidos, desplazando la secuenciación clásica de contenidos de Historia, Geografía y Formación Ética y Ciudadana. Todos los contenidos a enseñar están indicados en tres unidades unificadas que abordan los modos de vida característicos desde los primeros agrupamientos humanos, las hordas pastoriles; las comunidades y civilizaciones agrícolas³; para dar paso luego al desarrollo de Occidente entre la antigüedad y los inicios de la modernidad.

Ante la situación de cambio curricular los docentes se inscribieron en el curso a fin de interiorizarse en la nueva propuesta. De los docentes de Ciencias Sociales que se encuentran en ejercicio (300 aprox) cerca de 150 han realizado los cursos entre el 2º cuatrimestre de 2006 y el primero del año 2007. Es importante señalar que la concurrencia a las capacitaciones es voluntaria. A grandes rasgos podríamos señalar que la mitad de los docentes de 1º ESB han recibido alguna información sobre el nuevo diseño. La cuestión ahora es cómo este se traslada a la práctica áulica.

² Cfr. Camilloni Corrientes didácticas contemporáneas. op.cit

³ Dirección General de Cultura y Educación. Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 1ºESB 2005. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Se refuerza la importancia de la atención al curriculum tal como se lo implementa, no como se lo planea⁴. La preocupación es la disparidad existente entre el curriculum plasmado usualmente en un documento escrito—a veces denominado diseño—y la realidad vital del aula—el desarrollo del currículum. Siguiendo esta noción, el curriculum deviene un proceso representado por actores individuales situados en un tiempo y un espacio sociales.

Desde el marco conceptual , el nuevo Diseño Curricular (DC) plantea a los profesores un enfoque distinto en la organización de los contenidos y en la enseñanza de los mismos. En cuanto al enfoque se dan marcos referenciales claros:

- a) *Las relaciones de producción y poder como organizadoras de la vida social.* Problematizar sobre cómo distintas relaciones de producción y poder fueron modificando y materializando espacio-temporalmente determinados órdenes económicos, políticos y culturales de diferentes espacios, pueblos y civilizaciones de la humanidad.
- b) *La realidad social como un complejo de Espacio/Tiempo y Naturaleza/Cultura.* Un modo de abordaje que permita alcanzar el objetivo de que los estudiantes puedan captar regularidades, cambios y continuidades en las sociedades y sus problemáticas sociales, territoriales y ambientales.
- c) *La interdependencia entre los fenómenos sociales.* La necesidad de reconocer que las formas en que un fenómeno se vincula con otros (vínculos, relaciones, interdependencias) son también contenidos.
- d) *Explicar la realidad social teniendo en cuenta causas múltiples.* Trabajar a partir de ideas científicas que permita a los alumnos superar cualquier tipo de determinismos y reduccionismos de carácter económico, ambiental, cultural, social y hasta étnico de los fenómenos sociales que se analizan.
- e) *Explicar la realidad social anclada sustantivamente en explicaciones e interpretaciones legítimas para las Ciencias Sociales contemporáneas.* Y en vinculación con el punto anterior, favorecer en los alumnos el conocimiento de una cultura con anclaje en los conocimientos de la ciencia, que les permita

⁴ Stenhouse ,L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata, 1984.

paulatinamente y a lo largo del año acercarse a una serie de principios explicativos, regularidades y singularidades del orden social. Cuestión que no refiere sólo a comprender el “funcionamiento” de distintos órdenes sociales para distintos espacios y sus sociedades, sino también a acercarse a las implicancias y las transformaciones del conocimiento científico. Ello considerando el modo en que el mismo actúa como referente e instancia dialógica para la construcción de los saberes escolares.⁵

Como observamos los ítems *b,c,d,e* son ya enunciados en los CBC producidos a nivel nacional y reconocidos, aunque no aplicados en su totalidad, desde la Reforma Educativa de 1995. En cambio, es el ítem *a* el que lleva la carga de la innovación. Partir de las relaciones de producción como eje organizador de los contenidos planteó el desafío a muchos docentes que están formados desde otros marcos teóricos referenciales o que peor aún provienen de la escuela primaria y que tienen apenas una capacitación en el área de Ciencias Sociales. Así los docentes mostraron tanto las posturas de apertura al cambio pero a la vez de crítica al diseño prescripto en cuanto a los contenidos.

El enfoque propone superar la enseñanza de sucesivas civilizaciones desde la Antigüedad a la Modernidad. La decisión política de qué contenidos prescribir se centró en la posibilidad de profundizar en torno de la conformación de cada uno de los modos de vida sin hacer hincapié en la sucesión y en la multiplicidad de casos que tradicionalmente se enunciaban en nuestros programas e incluso en los libros de textos. Aquí surgió un cuestionamiento y una de las mayores resistencias. “*¿Cómo se justificaba el abandono de las civilizaciones mesopotámicas y Egipto? ¿Esto no generará un hueco en la formación cultural de los alumnos?*” En este sentido, la justificación teórica viene dada por uno de los autores que pueden leerse entrelíneas a lo largo de la propuesta curricular. El aporte de la obra de David Christian, desde su perspectiva de la Gran Historia, propone una interpretación unificada de la realidad “...construir una imagen más unificada de la historia y del conocimiento en general”⁶ Incluso los títulos que llevan las unidades del diseño son similares a los que el autor mencionado toma como ejes de la estructura de la “Gran Historia”:

- Comienzo de la Historia humana: **muchos mundos**

-El Holoceno: **pocos mundos**

⁵ Diseño Curricular para 1º ESB, p59

⁶ Christian, David. Mapas del tiempo. Introducción a la “Gran Historia” Barcelona, Crítica, 2005. p 23.

-La era Moderna. **Un solo mundo**

Por su parte en DC de la provincia de Buenos Aires denomina así las tres unidades a abordar:

- Unidad de contenidos I: **Muchos mundos** y el comienzo de la historia y la geografía humanas
- Unidad de contenidos II: **Pocos mundos** y la apropiación del espacio según nuevas relaciones sociales y el desarrollo de la agricultura
- Unidad de contenidos III: **Entre mundos** la experiencia de construcción del occidente. Desarrollo de la división social del trabajo, y transformaciones el espacio europeo.⁷

En primer lugar, los docentes tuvieron que acceder a una información mínima sobre el autor mencionado a fin de entender desde qué perspectiva se omitían contenidos que habían sido enseñados por años. A medida que se transcurrió en el tratamiento de las unidades propuestas por el DC se detectaron importantes dificultades. En especial en el paso de la unidad 2 a la 3, ya que demanda del docente avanzar en el trabajo de diacronía y sincronía, competencias referentes al estudio del tiempo histórico que no son del dominio de los alumnos en ese momento del año.

Otro inconveniente presentado es la escasez de material bibliográfico al alcance de los alumnos para abordar los temas. Es importante señalar que al momento no se publicó ningún libro de texto que responda al nuevo DC. Los docentes reconocieron en este punto la necesidad de contar con tiempos para elaborar los materiales didácticos necesarios y la imposibilidad de realizarlos a la par del desarrollo del diseño. Muchos de ellos comenzaban a leer la nueva propuesta cuando ya habían transcurrido dos meses de clases e incluso algunos también ya habían solicitado libros de textos.

Refiriéndose a las etapas por las que han transcurrido las investigaciones sobre curriculum, Alicia de Alba , reconoce ciertas características típicas en especial en México⁸. La primera corresponde a un momento de crisis, este período se caracteriza

⁷ Cfr. DC pp73-80

⁸ Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta

más que nada por las ausencias: de análisis teórico-epistemológico, de dimensiones socio-histórico-políticas y de estudios de problemas ordinarios y concretos. La segunda característica es la del mito: se amplía la brecha discursiva entre, por una parte, los expertos que escriben sobre currículum y, por otra, los profesionales que reciben estos textos y la sociedad toda donde el currículum se instala como práctica. El discurso de los investigadores es “inaccesible” a sus receptores, provocando un “vacío” y una “ruptura” en la comunicación. La última característica corresponde a las perspectivas: el campo debe necesariamente adentrarse en los medios que le otorguen un desarrollo cualitativo.

El DC actual que se inicia en su aplicación en la provincia de Buenos Aires se debate entre las dos últimas características. En esta oportunidad nos interesa plantear el problema en la mesa de la Historia Enseñada a fin de discutir posibles líneas de acción en pos de ese desarrollo cualitativo y comprensivo.

Para avanzar en los problemas de comprensión del campo disciplinar, sería imprescindible indagar a fondo en los patrones de mal entendimiento que se plantean entre docentes y alumnos. En el caso específico de la historia podemos mencionar la situación en la que el alumno no comprende los fenómenos históricos pero sigue el relato cronológico de los mismos. Asimismo la opción de profundizar en los contenidos antes que avanzar en la cantidad de información se valora desde las posibilidades de evitar conocimientos frágiles, es decir los que no pueden aplicarse, los que se olvidan o se ritualizan. En este sentido el DC que analizamos propone avanzar en la comprensión histórica, favoreciendo la inclusión de procesos reflexivos, reconociendo analogías, contradicciones y de alguna manera recuperando la epistemología social en la materia escolar de Ciencias Sociales.⁹ El contenido escolar no es fijo, no depende estrictamente del alumno o de la actividad que genera el docente. Las prácticas educativas son prácticas sociales y pueden leerse dentro de un marco histórico específico.

conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (De Alba op.cit. 59-60).

⁹ Litwin, E La enseñanza comprensiva. En Camilloni , A. corrientes didácticas contemporáneas op.cit. pp96 y ss. Aquí se retoman investigaciones de David Perkins y Thomas Popkewitz

II-

La innovación demandada por el DC tanto en el desarrollo de los contenidos como en su tratamiento didáctico, nos acerca a indagar los elementos considerados por el DC en cuanto a las orientaciones didácticas.

“Para la enseñanza de las Ciencias Sociales, el modo de tratamiento de los temas debe permitir el estudio de determinadas problemáticas en orden sincrónico o diacrónico, en distintos espacios y sociedades, así como también el desarrollo desde distintas perspectivas disciplinares, identificando y contrastando las relaciones que se producen entre ellas.

... se sugieren dos posibles modos de abordaje y organización de la enseñanza: el trabajo a partir de Ejes Organizadores y el trabajo a partir de Estudios de caso. En las Unidades de Contenidos I y II se desarrollan, a manera de ejemplo, una propuesta de cada modalidad....No obstante, cualquiera de estos u otros modos de abordaje que sostengan el enfoque de enseñanza del presente Diseño, deberán incluir fuentes de información que permitan un conocimiento adecuado del problema. Por ejemplo: textos especializados, relatos de miembros de los pueblos en estudio, fotografías de artefactos tecnológicos, mapas, artículos de debate, entre otros posibles, ofreciendo situaciones de:

- *Lectura e interpretación de textos*
- *Manejo de fuentes de distinto tipo*
- *Trabajo con material cartográfico*
- *Indagación sobre las condiciones de vida de los actuales pueblos originarios que aún viven en la región o bien las causas de su desaparición*
- *Elaboraciones de textos e informes individuales y debates grupales*
- *Exposiciones individuales o en grupo sobre indagaciones realizadas por los alumnos”¹⁰*

Es importante reconocer que si bien es escasa la inclusión de las consideraciones didácticas en cuanto a páginas que ocupa en el diseño, las mismas están presentes significativamente a diferencia de diseños anteriores. El DC actual insiste en la necesaria conexión entre objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y de evaluación. Este ejercicio fue uno de los que demandó mayor interés. Al revisar esas

¹⁰ DC para 1°ESB 72-73

conexiones los docentes pudieron ir detectando los desajustes entre uno y otro elemento. Se observó en estos resultados cómo en la práctica las estrategias de enseñanza están aisladas de los contenidos y que la enseñanza de los conceptos específicos de la materia se separan de los procedimientos. Escisiones que sin embargo han sido superadas en las investigaciones actuales.

Ante los datos obtenidos en esta capacitación observamos que las dificultades superan las posibilidades de modificación desde propuestas tan cortas como las de esta capacitación y que no generan suficiente reflexión sobre la práctica. Pero al menos nos sirve para saber desde dónde se pueden generar acciones sistematizadas en cuanto a la formación continua.

Uno de los inconvenientes demostrados en la aplicación del DC, fue el desconocimiento de la estrategia “estudio de caso”, sugerida pero no explicada en el mismo. Se mantiene el riesgo de ser tomada como la selección de un ejemplo (caso) y no como metodología de organización de la unidad con selección de caso paradigmático a resolver por los alumnos. Si bien una de las principales autoras que realiza este abordaje en la enseñanza está citada en la bibliografía utilizada en el DC,¹¹ es prácticamente imposible que los docentes recurran a ese libro para estudiarlo para luego aplicar ese método en sus materiales de enseñanza, ya que implica un ejercicio de escritura de narraciones que no pueden realizarse con tanta simplicidad y que además demanda un tiempo extenso.

Durante el curso de capacitación que se realizó el año pasado (al ser más extenso que el de este cuatrimestre), algunos docentes avanzaron en la redacción de casos. La experiencia llevada a cabo por una docente sirvió para animar al resto ya que pudo detectar, al menos en su escuela que los alumnos tomaban realmente otra posición respecto de los contenidos a aprender, y más que aprender a descubrir.

A la experticia en la formación en contenidos, debe sumarse la formación en competencias que permitan:

- promover el aprendizaje cognitivo profundo
- aprender a enseñar de modos que no les fueron enseñados a ellos mismos
- comprometerse con el aprendizaje profesional continuo
- trabajar y aprender en grupos colegiados

¹¹ Wasserman, Sheila. *El estudio de caso como método de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu, 1999

- tratar a las familias de los estudiantes como socios en el aprendizaje
- desarrollar y partir de la inteligencia colectiva
- construir una capacidad para el cambio y el riesgo
- promover la confianza en los procesos.

Lo que está en juego es la base del para qué sirve la escuela y cuáles son los objetivos que la sociedad persigue para sus ciudadanos, en una sociedad que ha creado más y más excluidos del sistema. En este sentido, las instituciones formadoras de docentes deben ser reconcebidas como esferas públicas, desarrollando programas en los que los futuros docentes puedan ser educados como intelectuales críticos para que reconozcan a las escuelas como buenas instituciones de aprendizaje para los niños también como organizaciones de aprendizaje efectivas para los docentes y sus directores.¹²

El DC demanda la revisión de las prácticas, pero esta es una fase dificultosa donde se demanda del docente tanto los conocimientos que deberá tener sobre la materia a enseñar como las posibilidades de realizar el tratamiento didáctico de los contenidos propuestos. Este es uno de los puntos de mayor conflicto, ya que los docentes que habían leído el DC, y que procedieron a formular consignas de trabajo para sus alumnos, en alto porcentaje, volvieron a reproducir sus historias escolares. Si bien los textos que se aportaron, incursionaban en el acercamiento al DC, a la hora de plantear las actividades retomaron las consignas criticadas desde el nuevo enfoque. Ejemplo de este caso es la recurrencia el uso de la línea cronológica en la primera unidad y a los cuadros comparativos en la segunda unidad. Este tipo de actividades tornaría prácticamente imposible para un alumno de 1° de ESB lograr el acercamiento a la percepción del tiempo histórico así como a sus componentes de sincronía, diacronía y duración que habíamos mencionado en el apartado anterior.

III-

Si el contexto escolar es siempre complejo, dinámico y cambiante, la formación que reciban los profesores debe estar pensada como un proceso que los sitúe desde el primer momento de su formación en condiciones de elaborar el conocimiento teórico-práctico

¹²Giroux, H. ; McLaren, P. *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila: 1998.

necesario para el ejercicio de la enseñanza. Este propósito tiene una proyección clara en dos vertientes formativas:

- *En propiciar que elaboren criterios de análisis e interpretación de la realidad educativa a diferentes niveles (general, de escuela, de aula)*
- *En capacitarlos para concebir y planificar modos diversos de intervención educativa en el aula.*

El profesorado tiene que ser capaz de entender la realidad escolar y educativa, pero también de elaborar planes y proyectos de acción formativa en la escuela y en el aula (diseñar situaciones de enseñanza y de aprendizaje) así como elaborar recursos prácticos para la acción en situaciones concretas. Tiene que ser capaz de afrontar modos diversos de prestar ayuda contingente (proporcionada, adecuada, pertinente) a los alumnos para la realización de aprendizajes significativos¹³.

La formación del profesorado debería ofrecer la posibilidad de reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y acción y de construir otros nuevos más ajustados a los conocimientos disponibles sobre la acción formativa y sobre los factores que lo afectan. Entendida así, en la función del profesor queda descartada tanto una formación teórica alejada de las situaciones prácticas como una formación basada simplemente en el aprendizaje de normas y rutinas de acción sin fundamentación teórica. Por eso, varios puntos de orientación se proyectan sobre la formación docente: la necesidad de tomar conciencia de las propias ideas y procesos de validación de los mismos; la creación de recursos de intervención que se concreten tanto en el diseño de planes como en la elaboración de instrumentos y ayudas contingentes a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Como afirma Zeichner¹⁴, debemos: *“preparar profesores que tengan perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso moral para contribuir a la corrección de tales desigualdades mediante las actividades cotidianas en el aula y en la escuela”* y en este caso, la Universidad pública tiene una responsabilidad indeclinable como una de las instituciones de formación inicial del profesorado y que debería adquirir una gran responsabilidad en la formación continua del mismo.

Las reformas educativas contemporáneas se han centrado en la formación del profesorado o actualización del mismo en el ejercicio de su profesión. Pero, la realidad

¹³ Bazán, Sonia (comp) En foco, formación continua: las ciencias sociales en el aula de ESB y Polimodal. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2006.

¹⁴ Zeichner, K. “Traditions of Reform in U.S. Teacher Education”, *Journal of Teacher Education*. 1990.

que se ha vivido en nuestro contexto fue la de proliferación de cursos privados que variaron en su calidad pero que sin distinción otorgaron puntaje a amplia gama de docentes sin tener centralizada la coordinación de los cursos, los contenidos y menos aún evaluación del proceso por el que se trasponían los contenidos a las aulas. El Programa puesto en marcha desde la Dirección de Educación Superior y Capacitación, supera las propuestas privadas pero en los próximos meses se observará hasta dónde esta acción es del interés de la nueva gestión provincial. Evaluando el programa podemos decir que ha superado las ofertas anteriores ya que centraliza la propuesta en las 25 regiones de la provincia y permite que los equipos técnicos de cada región tomen a cargo la atención de los docentes propios.

Otra repercusión del Programa , al menos en el caso de Mar del Plata, ha sido la resignificación de los Centros de Investigación Educativa de la Provincia (CIEs). Esta distinción se da en especial porque la ciudad cuenta con importantes centros de formación universitaria y de formación terciaria generando posibilidades de fortalecer el CIE con perspectivas de investigación.

Hasta aquí podemos afirmar que la política educativa provincial ha iniciado una tarea pendiente, la formación continua. Pero queda sin resolver aún, el alejamiento que existe entre la gestión provincial y los centros formadores de profesores en lo que respecta al nivel universitario. La Nueva ley de Educación Nacional ha puesto en marcha y de hecho ya existe el Instituto Nacional de Formación Docente que involucra directamente y promueve la participación en subsidios de investigación a los Institutos Terciarios de Formación de Profesores, pero en esta convocatoria no pueden participar directamente los investigadores de las universidades si no están en conexión con esos institutos.

La decisión de la Reforma curricular responde a la Política Educativa. Asimismo que la Universidad ocupe un lugar en la tarea de la formación continua también es una decisión política a fin de valorar la tarea de la enseñanza como un área de interés prioritaria dentro del campo de las investigaciones a desarrollar desde los centros universitarios

Conclusiones

La acción de capacitación realizada en el 1º cuatrimestre de 2007 , respondió a la estructura organizativa propuesta por la Dirección de Capacitación, con una modalidad semipresencial. Los encuentros presenciales fueron dos y en un tercer encuentro se realizó la evaluación que consistió en la devolución de una propuesta didáctica diseñada

por los docentes que participaron de la capacitación. Las secuencias temáticas debían ser seleccionadas por los docentes, siempre que respondieran al enfoque del diseño de 1º de ESB.

El resultado de la evaluación nos movilizó a anotar algunas cuestiones a considerar en esta mesa a fin de hacer hincapié en los obstáculos observados a la hora de evaluar la relación entre curriculum prescripto y áulico:

- Difuso impacto de la prescripción curricular en la práctica docente .
- Dificultades para realizar conexiones entre contexto primario (producción científica), secundario (contenido escolar) y recontextualizador (transposición didáctica), variando según la formación inicial de los docentes y la biografía profesional.
- Inadecuación de los textos escolares existentes para dar respuesta al entorno regional y local.
- Escasas competencias desarrolladas para la enseñanza de la Historia desde una perspectiva cronotópica de la realidad social y del desarrollo de procedimientos propios del área.
- Existencia difusa de posibilidades de discutir los fundamentos teóricos que sostienen la selección de contenidos a fin de dar validación a los mismos.

Estas tareas no serán de rápido logro pero sí deberían formar la agenda de acción de la universidades que sostienen carreras de profesorado. Las posibilidades ciertas de innovación en enseñanza son posibles en la conjunción de múltiples factores, promoviendo la no profundización de la brecha entre curriculum prescripto y curriculum real. *“La práctica profesional del docente es... un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. La cultura de la escuela como institución y la cultura de los docentes como gremio profesional es objeto de reconstrucción cuando los docentes conciben su práctica como un proceso de abierta e interminable reflexión y acción compartidas.”*¹⁵

¹⁵ Perez Gomez (1998) " La cultura escolar en la sociedad neoliberal" Ediciones Morata, S.L. pag. 132

Bibliografía

- Apple, M. “*El currículo oculto y la naturaleza del conflicto*” en *Ideología y Curriculum* .Cap. 5 1986.
- Bazán, Sonia (comp) *En foco, formación continua: las ciencias sociales en el aula de ESB y Polimodal*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2006.
- Camilloni, Alicia y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós,2004.
- Camilloni, Alicia. *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*” Primeras Jornadas Trasandinas Sobre Pedagogía Universitaria. Universidad Católica de Valparaíso – CINDA (mimeo),1995
- Christian, David. *Mapas del tiempo. Introducción a al “Gran Historia”*. Barcelona, Crítica, 2005.
- De Alba. Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila. 1998.
- Edwards y Mercer, N. *El conocimiento compartido*. Barcelona, Paidós, 1988
- Fenstermacher, Gary *Tres aspectos de la investigación sobre la Enseñanza* en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Barcelona, Paidós, 1989.
- Gimeno, J. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.,1988
- Giroux, H. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Grao, Barcelona,2001.
- Giroux, H. ; McLaren, P. *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila: 1998.
- Guyot, V, Giordano M. *Conocimiento disciplinar y conocimiento escolar* Espacio Fundamentos ,UNMDP
- Hargreaves, A. *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Madrid,Octaedro, 2003.
- Jackson, Philip W. *Práctica de la enseñanza* Bs. As. ,Ammorrortu ,2002
- Kemmis, S. *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata,1988
- Larrosa, Jorge. *Escuela ,Poder y Subjetividad..* Madrid, La Piqueta, 1995
- McLaren, P. *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario,Homo Sapiens,1998

- Morin, Edgar. *El desafío del siglo XXI. Unir conocimientos*. La Paz (Bolivia), Plural, 2000
- Pérez Gómez, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1998.
- Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata, 1984.
- Villar Angulo, L. *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. Granada, 2000
- Wasserman, Sheila. *El estudio de caso como método de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu, 1999.
- Zeichner, K. *Traditions of Reform in U.S. Teacher Education*, Journal of Teacher Education, 1990

ANEXO

SELECCIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR MATERIA CIENCIAS SOCIALES PARA 1°ESB EN PROVINCIA DE BUENOS AIRES

UNIDADES DE CONTENIDOS

Unidad de contenidos I: Muchos mundos y el comienzo de la historia y la geografía humanas

Objeto de estudio

Modos de vida y organización sociocultural nómada: *Muchos mundos y el comienzo de la historia y la geografía humanas*

Conceptos transdisciplinarios para la enseñanza de la unidad de contenidos

Similitud – Diferencia / Continuidad – Cambio / Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad / Poder

Conceptos básicos disciplinarios para la enseñanza de la unidad de contenidos

Aprendizaje colectivo e Intercambio de Información (conocimiento acumulado) – Lenguaje Humano – Formas de Interdependencia y Normas de cooperación – Relaciones sociales y de parentesco – Necesidades sociales – Recursos – Cambios climáticos – Tecnología – Transformaciones humanas de la biosfera – Estructura social y política – Territorio/Territorialidad humana – Localización -

Contenidos a enseñar

- Hipótesis sobre el origen del hombre: del evolucionismo, de distintos pueblos originarios, de las religiones.

- El nomadismo como modo de vida. El Paleolítico y la ampliación geográfica de la colonización humana: Cambios climáticos y adaptación humana. La interdependencia, la cooperación y el lenguaje: una serie de cambios que explican la aparición de los primeros grupos sociales. La apropiación de la naturaleza por la caza y la recolección.
- El fin de las glaciaciones y la ampliación de los territorios conocidos. Hacia la configuración climática actual del planeta: áreas frías, cálidas y templadas. Las formaciones vegetales (biomas) más significativas para la vida humana. Las principales áreas habitadas. Los conocimientos ecológicos y técnicos de los primeros humanos. Características de los primeros hombres: las facultades lingüísticas, la bipedación, la habilidad manual, la cacería animal y el aprendizaje colectivo. La coexistencia de los humanos y los homínidos. Las relaciones de fuerza y poder
- El impacto humano en la Biosfera. Conocimiento ecológico, dominio tecnológico: El fuego como condición para el cambio de la dieta alimentaría y la alteración de los paisajes. Las primeras viviendas de los grupos humanos.
- El incremento demográfico e hipótesis sobre los orígenes y destinos de las primeras migraciones. Las migraciones siberianas hacia América. El perfeccionamiento de las técnicas de caza, el dominio del fuego y la expansión a nuevos entornos: modos de apropiación del espacio. Hipótesis sobre la extinción de grandes especies animales por la actividad humana.
- Algunas expresiones actuales de pueblos americanos sin agricultura: su organización sociocultural y relación con la sociedad contemporánea. La diferencia cultural y la desigualdad social
- La vida de los primeros grupos americanos: las hordas pastoriles nómadas.

Unidad de contenidos II: Pocos mundos y la apropiación del espacio según nuevas relaciones sociales y el desarrollo de la agricultura

Objeto de estudio

Modos de vida y organización sociocultural sedentaria: *Pocos mundos y la apropiación del espacio según nuevas relaciones sociales y el desarrollo de la agricultura.*

Conceptos transdisciplinares para la enseñanza de la unidad de contenidos

Similitud – Diferencia / Continuidad – Cambio / Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad

Conceptos básicos disciplinares para la enseñanza de la unidad de contenidos

Aprendizaje colectivo e Intercambio de Información (conocimiento acumulado) – Lenguaje Humano – Ideología - Formas de Interdependencia y Normas de cooperación – Relaciones sociales y de parentesco – Necesidades sociales – Recursos – Cambios climáticos – Técnicas y tecnología social – Transformación

humana de la biosfera – Principios colectivistas de la propiedad y principios privatistas de la propiedad privada y esclavización de la fuerza de trabajo - Estructura social y política – División social y técnica del trabajo – Excedente – Asentamientos humanos y Urbanización – División espacial del trabajo y la producción – Clases sociales – Guerras

Contenidos a enseñar

- El paulatino reemplazo de los estilos de vida nómada por el cultivo del suelo – De la agricultura como complemento de la caza y la recolección a la intensificación agrícola - La mayor extracción de recursos del suelo - La agricultura y el desarrollo de tecnologías, nuevas relaciones sociales y nuevos modos de organizar el espacio: aldeas y pueblos – La tendencia a la ocupación de lugares cada vez más fijos - La coexistencia entre modos de vida cazadores/recolectores, pastoriles y agrícolas
- Ambientes progresivamente artificiales: la domesticación y selectividad de plantas y animales – De una “agricultura de antorchas” al fomento del desarrollo de las especies animales y vegetales más útiles – Frutos y tubérculos en áreas tropicales y cultivo de cereales en áreas frías y templadas - Crecimiento demográfico y cambio tecnológico -
- Espacios y organizaciones socioculturales en América: el manejo del recurso hidráulico, la ciudad, el Estado y la propiedad de la tierra. El modo de obtención del excedente.
- El agua como un recurso estratégico de las sociedades del pasado y las contemporáneas:

Unidad de contenidos III: Entre mundos la experiencia de construcción del occidente. Desarrollo de la división social del trabajo, y transformaciones el espacio europeo.

Objeto de estudio

Modos de vida y organización sociocultural: *Entre mundos la experiencia de construcción del occidente. Desarrollo de la división social del trabajo, y transformaciones el espacio europeo.*

Conceptos transdisciplinarios para la enseñanza de la unidad de contenidos

Similitud – Diferencia / Continuidad – Cambio / Conflicto – Acuerdo / Conflicto de valores y creencias / Interrelación – Comunicación / Identidad – Alteridad

Conceptos básicos disciplinarios para la enseñanza de la unidad de contenidos

Aprendizaje colectivo e intercambio de información (conocimiento acumulado) - Lenguaje humano - Ideología: control ideológico y coacción extraeconómica - Formas de interdependencia - Relaciones sociales y de parentesco: el contrato feudal y los vínculos feudovasalláticos - Parentesco patrilineal, derecho de primogenitura y heredabilidad – Nobleza - Guerra y orden social - Necesidades sociales: recursos y carestía - Cambios climáticos - Transformaciones humanas de la biosfera - Técnicas y tecnología social - Principios de propiedad y de control sobre la tierra: Usufructo y propiedad privada -

Estructura social y política - Ciudades y territorios: mercados y libertades -Vínculo servil - Fuerza de trabajo libre – Salarios - Trabajo artesano y organización gremial

Contenidos a enseñar

- Modos de vida en las sociedades mediterráneas: Las ciudades Estado, los imperios: Grecia y Roma, comercio, mercaderes, burguesía mercantil y control de los mercados. Producción para el mercado. Diferenciación social: exclusión y participación en la conformación del orden político social.
- La ciudad-estado como organizadora de los territorios: producción, comercio, tributación y control político. Organización social del trabajo: trabajo esclavo, sociedad feudal y trabajo servil, trabajo artesanal, trabajo libre y asalariado.. Expansión territorial y la anexión de nuevos territorios: su vinculación con las formas de organización económica. Hacia nuevas formas de organización del poder político: problemas de inclusión social y control jurídico.
- Pasaje de la sociedad imperial a la sociedad feudal: los vínculos de servidumbre, disgregación del control territorial, el carácter local de las relaciones sociales-económicas y políticas. Los tres órdenes de la sociedad estamental: los que labran, los que oran, los que luchan.
- Control sobre la tierra y el ejercicio extraeconómico del poder: las estructuras mentales como tegumento de las relaciones de explotación feudal. Religión: la institución iglesia factor de cohesión ideológica.
- Reorganización del conjunto espacial a partir del resurgimiento de las ciudades.
- Innovaciones técnicas aplicadas al rendimiento de la tierra. Aumento demográfico. División del trabajo: ciudad-campo. Gremios artesanales.