



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação
Brasil

GREGORINI, VANESA MARIÁngeLES

La enseñanza de la historia una compleja relación entre norma y práctica

Revista Brasileira de Educação, vol. 20, núm. 61, abril-junio, 2015, pp. 457-478

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27538407009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La enseñanza de la historia

una compleja relación entre norma y práctica

VANESA MARIÁNGELES GREGORINI

Universidad Nacional del Centro de la Provincia
de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es analizar el papel que los docentes asignan a las exigencias curriculares, estableciendo la relación entre dichos documentos y la práctica cotidiana. A partir de la interpretación de entrevistas realizadas a un grupo de profesores, se estudian las formas mediante las cuales los profesores utilizan, descartan y/o reelaboran las exigencias curriculares, partiendo de presuponer que los mismos tienen un rol activo en la resignificación de dichos documentos. Los resultados de la investigación indican que las resignificaciones y adaptaciones que los docentes realizan en la norma escrita varían de acuerdo a las diferentes realidades escolares y su contexto.

PALABRAS CLAVE

enseñanza de la historia; modelo curriculares; profesores; prácticas escolares; cultura escolar.

TEACHING HISTORY: A COMPLEX RELATION BETWEEN NORM AND PRACTICE

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the role that teachers assigned to curricular requirements, establishing the relation between these documents and everyday practice. From the interpretation of interviews with a group of teachers, the study looked at the ways in which teachers used, discarded and/or reworked curriculum requirements, based on the assumption that they have an active role in the redefinition of such documents. The research results indicate that the new meanings and adaptations that teachers make to the written standard change according to different classroom and contextual realities.

KEYWORDS

teaching history; curriculum design; teachers; school practices; school culture.

ENSINO DA HISTÓRIA: A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE NORMA E PRÁTICA

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o papel que os professores atribuem às exigências curriculares, estabelecendo a relação entre esses documentos e a prática cotidiana. Com base na interpretação de entrevistas realizadas com um grupo de professores, estudam-se as formas pelas quais esses profissionais utilizam, descartam e/ou reelaboram as exigências curriculares, partindo do suposto de que eles têm um papel ativo na ressignificação de tais documentos. Os resultados da pesquisa indicam que as ressignificações e as adaptações que os professores realizam na norma escrita variam de acordo com as diferentes realidades de sala de aula e de seu contexto.

PALAVRAS-CHAVE

ensino da história; modelo de currículo; professores; práticas escolares; cultura escolar.

INTRODUCCIÓN

En este artículo nos proponemos analizar las relaciones existentes entre las prescripciones curriculares y las interpretaciones, percepciones y experiencias de los docentes en torno a los modos de lectura y usos de dichos documentos. El objeto de estudio está compuesto por los relatos de los docentes ligados a las prácticas escolares creadas en el cotidiano del aula. Se considera que dichas prácticas permiten la transmisión de un saber propiamente escolar,¹ que se deriva de la compleja relación existente entre el saber histórico disciplinar (adquirido en la formación inicial y/o permanente), el saber seleccionado por la sociedad para ser transmitido (presente en el currículum, las planificaciones y los libros de texto) y los “usos”, reelaboraciones y relecturas que los docentes efectúan sobre aquello que está documentado.

Sostenemos que las prácticas escolares creadas en la cotidianidad son prácticas *híbridas*² resultantes de combinaciones y mestizajes con la cultura que ha sido seleccionada por la sociedad para ser enseñada (expresada a través de documentos curriculares, libros de texto), las culturas escolares de las instituciones de nivel medio, los modelos culturales de los organismos de formación y la propia experiencia, que conforma la *cultura empírica de los enseñantes* (Escolano, 2005). Creemos que dicho mestizaje engendra prácticas escolares creativas, en las que los docentes se erigen como uno de los protagonistas principales.

En este artículo nos centraremos en la relación entre los diseños curriculares (DC) y las percepciones, experiencias e interpretaciones de los docentes. Creemos necesaria esta aproximación ya que, como ha señalado Aisenberg (1998), se debe reconocer que para transformar la enseñanza es preciso conocer esa realidad, lo cual requiere de una investigación específicamente didáctica. Sólo partiendo de dicha exploración se puede dar mayor sustento y posibilidades de concreción a la voluntad del cambio que aún sigue existiendo.

Así, este enfoque responde al consabido divorcio entre las investigaciones educativas y las prácticas de enseñanza de los docentes. Suárez (2007, p. 3) se refiere a esta compleja relación como un “problema de comunicación” entre el mundo de la investigación académica y las prácticas escolares y entre sus actores: investigadores y profesores. Ante esta realidad problemática, de “diálogo entre sordos”, el autor propone ceder el espacio a las palabras, sentires y saberes de los docentes. Desde nuestro lugar, intentamos generar un aporte en el sentido señalado, convencidos de que el acercamiento al entorno cotidiano de los docentes del nivel medio es el modo adecuado para comenzar a trazar puntos de encuentro y de intercambio entre los actores y los saberes de dichos espacios.

1 Utilizamos el término “saber escolar histórico” o “historia escolar” de forma indistinta, debido a que ambos resaltan las particularidades del saber producido dentro de la escuela. Amézola (2008), Carretero (2007), Cuesta Fernández (1997), Pagés (2007), Prats (2000).

2 Tomamos el término *hibridación* de García Canclini (1989) para remarcar que la combinación de estructuras y prácticas puede generar nuevos entramados culturales.

LA ADOPCIÓN DE UN ENFOQUE

Para abordar el objeto, seleccionamos la ciudad de Tandil como *unidad de estudio*, que refiere al ámbito espacial en donde realizaremos la investigación (Guber, 1991). Con el propósito de aproximarnos a las prácticas escolares asociadas a la enseñanza de la historia, reducimos la escala de análisis a un estudio de caso: los relatos, percepciones y experiencias de los docentes de historia que se desempeñan actualmente en el nivel secundario de la ciudad. De esta forma, procuramos limitar el campo teniendo en cuenta la necesidad de contemplar la cotidianeidad escolar de nuestro contexto más cercano y atendiendo a la factibilidad de la investigación.

La *unidad de análisis* de la investigación se halla circunscripta a los profesionales egresados de las dos instituciones de formación docente que posee la ciudad en el área de historia: la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) y el Instituto Superior de Formación Docente N. 10 “Dr. Osvaldo Zarini” (ISFD N. 10). Además, se considera que los docentes se encuentren desempeñando actualmente su profesión en las escuelas secundarias de Tandil. En este sentido, nos propusimos entrevistar a aquellos que se presentasen dispuestos a relatar sus experiencias y a participar de la investigación.³

A través de la realización de entrevistas⁴ procuramos acceder a aspectos de las prácticas docentes que no se encuentran documentados, así como a la subjetividad de los hablantes constituida en este caso por las opiniones, relatos y perspectivas de los docentes del nivel medio de la ciudad de Tandil.⁵ Para dar cuenta del fenómeno a investigar, pretendemos poner en diálogo los resultados de dichas entrevistas con el análisis de los documentos curriculares y la bibliografía correspondiente a los temas abordados.⁶

Respecto al número de entrevistados, no se estableció con anticipación sino que fue dependiendo de los resultados que se iban obteniendo de las entrevistas, de la riqueza de cada una de ellas, así como de los puntos comunes y divergentes

3 Cabe aclarar que evitamos reducir la muestra según criterios establecidos a priori, tales como: edad de los docentes, institución de formación inicial, escuelas en las que se desempeñan, prestigio, experiencia, entre otros.

4 Las entrevistas se encuentran guiadas por un objetivo de investigación sin constituir un protocolo estructurado, sino que cuentan con una guía de tópicos temáticos y áreas generales. Así, dichos diálogos fueron planteados en base a un esquema semiestructurado, teniendo en cuenta que muchas veces los mejores interrogantes podían surgir de forma espontánea, durante la conversación, y que si bien el entrevistador es quien controla la entrevista, es el entrevistado quien debe tener prioridad y mayor participación (Portelli, 1991, p. 47).

5 Las fuentes orales, como marca Portelli (1991, p. 42), nos dicen no sólo lo que la gente hizo y hace, sino también lo que deseaban hacer y lo que creen estar haciendo, aspectos que también forman parte de la historia.

6 La selección de los informantes ha dependido de la predisposición de los docentes a ser entrevistados y a colaborar con los objetivos de la investigación. Asimismo, se buscó la representación de los diferentes perfiles de docentes, intentando diversificar la muestra de acuerdo con los siguientes aspectos: formación inicial, lugares de trabajo, experiencia laboral, sexo, edad, etc.

que se derivaban de su realización.⁷ Por lo tanto, se consideró el criterio de saturación, que es un proceso que opera luego de haber intentado diversificar al máximo los informantes (Bertaux, 1993, p. 158-159; Fraser, 1993, p. 83).

EL MARCO DE ANÁLISIS

A partir de los relatos proporcionados por las entrevistas, buscamos estudiar los modos en que los enseñantes utilizan, descartan y/o reelaboran las prescripciones curriculares, partiendo de presuponer que los mismos tienen un rol activo en la resignificación de los textos en cuestión.

Nuestra intención es abordar un aspecto específico de la cultura escolar, constituido por los relatos de los profesores asociados a las prácticas que se crean en la escuela y a partir de las cuales se pone en marcha el proceso de transmisión del saber. Esto nos conduce a resaltar el papel de los sujetos que protagonizan dichas acciones. El referido enfoque cultural impactó en las investigaciones del campo educativo, principalmente en lo referente a la preocupación por la acción de los sujetos sociales, su autonomía, experiencia o práctica (Vidal, 2007).

El surgimiento del concepto *cultura escolar* ofreció visibilidad a las acciones de los sujetos escolares, así como a los procesos, vínculos y saberes que se crean dentro de la escuela y a su relación con el mundo social. Este proceso propició la revisión del binomio escuela-cultura. Los aportes más significativos en el terreno de los estudios de la llamada *cultura escolar* provienen del lingüista André Chervel (1991), quien pondera el carácter creativo del sistema escolar, asegurando que la escuela se dedica a enseñar sus propias producciones: las disciplinas escolares.⁸ Este saber específico emerge del propio funcionamiento escolar y sus efectos se extienden sobre la sociedad y la cultura.

En esta línea, el término *cultura escolar* fue precisado por Dominique Julia como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, así como el cúmulo de prácticas constituidas históricamente en el interior de la escuela, que permiten la transmisión de los conocimientos disciplinares y la incorporación de los comportamientos (Julia, 2001, p. 10). En este sentido, Vinão Frago (2002) señala la necesidad de estudiar la relación entre la cultura escolar y las reformas educativas, encontrando una disociación entre el saber teórico-científico y el saber empírico-práctico de los enseñantes, lo que podría explicar el fracaso de dichas reformas. Un problema equivalente plantea Escolano (2005) al afirmar la existencia de un desconocimiento por parte de los reformadores de las condiciones reales sobre las que se implantarán las transformaciones deseadas.

7 Finalmente fueron 25 las entrevistas realizadas. Sin embargo, dos de ellas no fueron utilizadas para el trabajo debido a que no se contaba con el audio para su transcripción, posterior análisis e interpretación.

8 Para Goodson (1995), el empleo de la palabra “disciplina” se encuentra ligado a la tradición académica, en tanto el término materias escolares es el empleado para referir a los contenidos curriculares de las escuelas elementales y secundarias.

De este modo, la perspectiva adoptada nos lleva a considerar la escuela no solamente como puerto de llegada de las innovaciones pedagógicas y las normas legales o reformas, sino como lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado. Sin olvidar las relaciones existentes entre el saber escolar y los contenidos de los diseños curriculares, así como los avances y problemas de la disciplina, consideramos que los docentes son activos constructores del saber y de las prácticas escolares, constituyendo lo que Flavia Terigi (2007) denomina *invención del hacer*. Es decir, el docente es portador de un saber creado en la práctica cotidiana, ya que el conocimiento es construido en el mismo acto de transmitir. Así, las prácticas escolares combinan estructuras, objetos y saberes diversos conformando su carácter híbrido (García Canclini, 2003). Estas prácticas surgen como un producto específico de la cultura escolar, en constante interrelación con el mundo social del cual forma parte.

Por lo tanto, es necesario un acercamiento a dichas prácticas para poder analizar cómo las prescripciones curriculares son reformuladas y utilizadas por los docentes en la práctica diaria. Goodson (1995) nos acerca una definición amplia de currículum, como un artefacto social y como una construcción histórica que se encuentra lejos de ser “neutral”. Así, el currículum prescripto, preactivo, tiene una importancia central en definir aquello que debe ser enseñado, es testimonio público de la lógica legitimadora de la enseñanza y por lo tanto se convierte en una fuente documental esencial para conocer la estructura institucional de la escuela. Al mismo tiempo, el autor afirma que el currículum escrito se halla sujeto a la práctica en el aula, que vendría a conformar el *carácter abierto* del documento público en cuestión, en cuya definición se incluye todo lo que sucede en la escuela y que no figura en los documentos ni en los libros de texto (Dussel, 2006).

Con apoyo en las ideas de Certeau (2008), consideramos que los docentes desarrollan *tácticas* que les permiten utilizar los documentos y apropiarse de los mismos de manera creativa y artesanal. Como aseguran Giménez y Domínguez (1999), está plenamente asumido por la comunidad investigadora la evidencia de que en cualquier contexto, en diferentes situaciones educativas, el currículum prescripto es moldeado y modificado por las decisiones que, consciente o inconscientemente, toma el profesor.

RELATOS, OPINIONES Y EXPERIENCIAS DOCENTES EN RELACIÓN AL USO DE LOS DC

En su trabajo sobre la recepción de los diseños curriculares de los años 1990 en Argentina, Ziegler (2008) afirmaba que los lineamientos de la reforma curricular sirven como organizadores de ciertos tipos de relaciones sociales produciendo, al mismo tiempo, regulaciones a través de los estilos de razonamiento y los sistemas de apropiaciones y exclusiones que habilitan. “Las categorías empleadas en los documentos establecen la estructura de las prácticas legítimas y, por lo tanto, definen las disposiciones, sensibilidades y pautas que se esperan de los sujetos” (*idem*, p. 398). Así, la autora aseguraba que los docentes resignifican los documentos

curriculares respondiendo íntegramente a la estrategia estatal o bien planteando interpretaciones no anticipadas. De este modo, se interesa principalmente por los sentidos otorgados a las propuestas, a partir de los actos de lectura de los materiales curriculares.

Tomando como norte la búsqueda de estos razonamientos, encontramos que los docentes entrevistados se expresan en conformidad con la propuesta curricular, principalmente en lo referente al recorte de contenidos y a las estrategias sugeridas para trabajarlos, así como la inclusión de diferentes perspectivas y problemáticas historiográficas:

[El DC] Incorpora las nuevas corrientes historiográficas, personajes que antes no figuraban en ningún lado, sectores populares, la cuestión de género. En el caso de historia argentina, la historia reciente que tiene mucha fuerza los últimos años [*sic*] y la verdad que es uno de los temas que más moviliza a los chicos... una historia que problematiza, que no se queda en el detalle, ni en las fechas, que va a los procesos. (Entrevista n. 13)

Estoy bastante conforme con los diseños curriculares actuales ya que son contemplativos de las distintas corrientes historiográficas y abordan toda una serie de temáticas que en los años anteriores no estaban contenidas, como aspectos de la historia cultural o la microhistoria o la posibilidad de abordar los procesos históricos no desde miradas macro sino de las perspectivas de los actores. (Entrevista n. 3)

Ciertamente, los DC que se encuentran en vigencia en las escuelas secundarias, demuestran un acercamiento a la producción académica. De acuerdo con lo afirmado por González (2011a), estos puntos de encuentro se evidencian en la incorporación de la historia de grupos sociales subalternos y de las mujeres, de la historia reciente en Argentina, incluyendo una perspectiva procesual y multicausal, así como principios explicativos propios de las ciencias sociales:

Más aún, la Ley Nacional de Educación 26.206 de 2006 redobló el énfasis puesto en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos como finalidad principal de la educación al tiempo que señala contenidos comunes a todas las jurisdicciones que refieren a la historia argentina reciente en su propio articulado. (*idem*, p. 3)

Este aspecto es remarcado por la mayor parte de los docentes entrevistados, quienes observan la renovación de los diseños, en cuanto a contenidos, recursos y conceptos que estructuran la enseñanza:

Lo bueno de los diseños es que hacen mucho hincapié en la historia desde abajo, en la historia de los trabajadores, de las clases más relegadas... hacen mucho hincapié en los movimientos de masas y el crecimiento de distintos sectores a lo largo del siglo XIX y también sugieren muchos materiales para trabajar sobre eso, historia oral y demás. (Entrevista n. 6)

Por ejemplo, dentro del diseño de historia se hace hincapié en el aspecto confrontativo/conflictivo, de lucha permanente entre actores sociales, corporaciones e instituciones a lo largo de la historia. Además se abandonó la idea de que la Historia como narración se ocupa del pasado sino que es presente, pues brinda herramientas para que el alumno desentrañe la red de poder e intereses que hay detrás de los “hechos”, las instituciones, etc. La idea que está presente es que un acontecimiento no es sólo un hecho histórico, sino, un hecho más una interpretación. (Entrevista n. 21)

Los diseños están bastante actualizados [...] abarcan técnicas nuevas, está interesante [...] se trabaja con letras de rock, está bastante *aggiornado*. (Entrevista n. 2)

En la última reforma lo interesante son los enfoques que se les da al diseño, por ahí más antropológicos en 1º y 2º año, en 5º que se le hace mucho hincapié en la historia reciente, eso serían como novedades [...] En los diseños se ve plasmada nuestra formación en la Universidad. (Entrevista n. 16)

Si bien el proyecto de la Escuela Nacional “Ernesto Sábato”⁹ es diferente del provincial, fue formulado teniendo en cuenta la normativa correspondiente al resto de las escuelas medias, por lo que guarda también una estrecha relación con las perspectivas disciplinares más renovadas:

Los DC de Provincia fueron tenidos en cuenta para delinear el PEI del Sábato, por si los chicos se cambian de colegio, las equivalencias y demás [...] En el DC se ve que hay una mano bastante interesante desde el punto de vista de pensar una historia más social, menos fáctica, de rescatar la voz de los vencidos, esa línea historiográfica muy resaltada ahora en Argentina, que intenta dar una mirada que abarque más que los hechos políticos en la historia. (Entrevista n. 17)

El PEI [Proyecto Educativo Institucional] del Sábato es levemente diferente, se divide por áreas y en 6º año todos tienen historia (a diferencia de provincia). Yo participé de su elaboración y puedo decir que es coherente con el desarrollo de la disciplina, pero, en fin, es un instrumento flexible que se adapta según el curso. (Entrevista n. 12)

Aunque la mayoría de los docentes se encuentran satisfechos con los diseños vigentes, cabe señalar que los mismos son reformulados y resignificados, constituyéndose en sólo una guía para su accionar. De este modo, los saberes y prácticas escolares asociados a la enseñanza de la historia son un objeto mucho más complejo que requiere mirar más allá de los documentos oficiales. Como expresa una docente, el DC es tenido en cuenta para diseñar una planificación que luego será sometida a prueba, transformada y adaptada a las realidades del curso:

9 Colegio dependiente de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

La verdad es que vos mirás el diseño curricular a principio de año, lo lees, lo mirás, hacés tu planificación y nunca más lo volvéis a mirar, eso es así, lo comentábamos el otro día con los otros profes... te piden que hagas una planificación a principio de año cuando vos no conocés todavía a los alumnos, viste que se supone que vos vas acomodando la planificación según el grupo. Si, lo hacés, pero en tus clases... la planificación escrita no la modificás, imagináte que yo me le aparezca a Juanita [la directora] y le diga: "Hay... yo voy a cambiar mi planificación", no lo hace nadie... Pero sí uno trata de seguir los temas, las expectativas y demás. (Entrevista n. 6)

En el siguiente testimonio, se evidencia que los DC orientan la práctica cotidiana sin invalidar la libertad con la que el docente cuenta para modificar sus lineamientos:

Más allá de los contenidos que a uno le gustaría seleccionar de ese diseño curricular existen directrices del Ministerio de Educación que hay que respetar porque tienen que ver con las políticas públicas y tienen que ver con la política de educación y luego en el aula uno cierra la puerta y encontrará la manera, el método, la forma más didáctica o la mejor estrategia para los grupos de alumnos que te toquen. Esa relación tiene que ver con una norma pero por el otro lado cuando yo digo que vos cerrás la puerta te convertís en un docente con libertad de cátedra, la cual existe y se respeta [...]. (Entrevista n. 7)

Sin dejar de considerar a los lectores (en este caso, los docentes) como un agente dinámico en el proceso de lectura, cabe señalar que los textos colaboran también en la formación de ciertas disposiciones en la interpretación de los documentos. Siguiendo el análisis de Ziegler, los docentes serían *lectores cautivos* de los materiales curriculares, ya que este tipo de lectura no se efectúa con fines estéticos o meramente formativos, sino que se impone como condición necesaria para la realización de la tarea profesional. Se trata entonces de una lectura impuesta y circunscripta al desempeño docente.

Los diseños curriculares están como bien pensados, están buenísimos... por ahí eso no me pasaba antes, cuando empecé a ejercer porque tal vez no los conocíamos tanto... ahora son más prescriptivos, no sé si los leíste... no te dan mucho margen para salirte del diseño... Por ahí yo cuando empecé era más difícil cómo llevarlo al aula, ahora te dan más pistas para llevarlo adelante. (Entrevista n. 11)

Así, de acuerdo con Ziegler, los docentes están inmersos en la dinámica de elaboración curricular propuesta por los documentos y, más allá de las diferencias interpretativas y los modos de lectura, desarrollan ciertas operaciones vinculadas a las actividades de diseño del curriculum, en función de los materiales suministrados. En las entrevistas realizadas, los docentes señalan que han desarrollado algunas de las pautas prescriptas en la propuesta curricular como: la selección y organización de contenidos, la secuenciación de expectativas de logro, la definición de los propósitos

de cada ciclo, etc. Algunos profesores alertan que deberían estar más formados para comprender cabalmente los documentos curriculares, advirtiendo la distancia percibida entre sus conocimientos y la pericia que presuponen los textos para su utilización (*idem*, p. 406). En este sentido, los entrevistados destacan la necesidad de contar con un espacio para la lectura de los diseños:

Yo creo [...] que es importante que el docente se capacite continuamente. Con los diseños nuevos es importante porque básicamente lees los diseños [...]. (Entrevista n. 2)

Desde la formación hace falta que te enseñen a leer bien un diseño curricular, que te ayuden a ver qué es lo que se esconde detrás de un diseño. (Entrevista n. 6)

La utilización de los diseños en el aula requiere de capacitación debido a que la dimensión política y social, que resalta la ciudadanía centrada en la lucha permanente por los derechos, no es una perspectiva que se encuentre presente en la formación de los docentes. (Entrevista n. 21)

Cabe señalar que la existencia de una reforma curricular y su puesta en funcionamiento no es suficiente para hablar de un cambio en las prácticas docentes, ya que éste no deriva de forma directa de las transformaciones en las políticas educativas. Es decir, las propuestas de las reformas dialogan con la cultura escolar y con los sujetos que forman parte de dicha cultura, quienes traducen, interpretan, producen intersticios y crean puntos de fuga a partir de los cuales despliegan sus acciones:

Por ello, no son sólo o exclusivamente las “medidas en sí” (reformas curriculares o estructurales) las que definen o deciden los cambios reales, sino el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas (y en consecuencia ya nuevamente modificadas). (Frigerio, 2000, p. 1)

De este modo, los profesores no son meros técnicos que se limitan a aplicar las reformas y las instrucciones elaboradas por los expertos, sino que sus concepciones, actitudes, valores, llevan a tomar decisiones en función de múltiples factores entre los que podríamos mencionar su propia historia, la situación personal y los contextos sociales y profesionales en los que se desempeñan. Como expresa Tenti Fanfani (2004, p. 5): “El maestro no puede ser un funcionario competente para aplicar un programa curricular y un reglamento”.

Esta distancia entre la *cultura organizacional de la educación* y la *cultura empírico-práctica*, tal como las denomina Escolano (2005), es un tema recurrente en las investigaciones didácticas.¹⁰ La referida separación parece descansar en el hecho de que los expertos que elaboran los diseños no han pisado con frecuencia

10 Amézola (2008), Cuesta Fernández (1997), Frigerio (2000), González (2011b), Jackson (1991), Suárez (2007), Tenti Fanfani (2004), entre otros.

el patio de una escuela, por lo que no cuentan con la experiencia y el conocimiento necesario para elaborar propuestas destinadas a cambiar el rumbo de la enseñanza. Al mismo tiempo, sugiere que los objetivos y propósitos de las reformas son muy diferentes de los sostenidos por los profesores. Sobre este aspecto, una docente opina que:

Los diseños curriculares son diseños ideales que tienen que ver con estudiantes ideales, que están preparados también por profesionales estupendos que vienen de la Universidad, con posgrados, máster y demás. Es maravilloso que contemos con ese plantel. Pero, en el aula, cuando se arma el diseño y se selecciona, yo quisiera que los profesores de las escuelas secundarias (que tienen su título de profesor y nada más) de alguna manera pudieran aportar a esos diseños. Yo creo que la diferencia sería muy importante... Así, la participación de los docentes queda absorbida por los profesionales [...]. (Entrevista n. 7)

De acuerdo con nuestra perspectiva, el aporte del docente al curriculum se da inevitablemente en la práctica cotidiana, desde la lectura del documento hasta la puesta en marcha de las clases, pasando por la propia interpretación y el necesario recorte de la planificación. Según Stenhouse (1985), existe una *igualdad de discurso* entre quienes proponen y aquellos que experimentan el proyecto debido a que el curriculum requiere ser sometido a la prueba de la práctica, quedando sujeto a la comprobación por parte de los profesores. En sus palabras:

He definido al Curriculum como una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza y no como un conjunto de materiales o un compendio del ámbito a cubrir. Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica. Invita más a la comprobación crítica que a la aceptación. (*idem*, p. 149)

Desde este enfoque, toda propuesta precisa ser sometida a prueba, verificada y adaptada por cada profesor en su propia clase. Así, el desarrollo del currículum depende directamente del trabajo del profesor en el aula. Este aspecto es observado por la mayor parte de los docentes entrevistados:

Cuando algo de los diseños no me queda claro lo consulto con algún colega... pero viste que la planificación uno la va viendo... vos hacés una planificación teórica y después se va adaptando al curso, a los alumnos [...]. (Entrevista n. 9)

Obviamente, es como todo, depende el curso que tengas ves si lo podés llevar a la práctica o no [...]. (Entrevista n. 1)

Los DC nuevos son prescriptivos, pero vos los podés adaptar, y bueno... entonces yo América Latina no llego a darlo, me encantaría poder dar los DC porque están muy buenos, pero está pensando en un alumno activo, que construya, pero hay veces que te das cuenta que todo recae en vos, tengo que llevar y hacer todo yo [...]. (Entrevista n. 20)

Así, se advierte que los docentes suelen reconocer la necesidad de aceptar las orientaciones prescriptas por el diseño pero disponiendo de espacios para el ejercicio de la espontaneidad y del criterio profesional. Al respecto, Jackson (1991) observa que una de las preocupaciones de los docentes es el mantenimiento de la *autonomía* en el ejercicio de su profesión. En su estudio, el autor encuentra que las mayores presiones suelen provenir de las exigencias del curriculum y de las imposiciones de los superiores:

El año pasado nos habían dicho en el primer trimestre “no les puede poner menos de 4” [...] este año no se dijo pero después hay como una presión oculta porque viene la inspectora y te presiona, entonces las notas no son reales, vos ponés una nota pero en realidad son un dibujo, las notas están bastante dibujadas. (Entrevista n. 23)

A excepción de casos como el señalado, los testimonios de los docentes exponen que dentro de los salones de clases prevalece una sensación de libertad respecto a qué enseñar, cómo y cuándo hacerlo. Por consiguiente, se considera el curriculum como una norma factible de ser adaptada a las circunstancias y a las particularidades de cada grupo:

Los diseños actuales son bastante prescriptivos pero todos sabemos que en el aula el docente le impone su impronta en la forma de abordarlos que puede abarcar desde situaciones donde se hace lo que quiere mientras otros se atienen más a los diseños pero en la letra escrita son bastante prescriptivos y en ese sentido yo estoy de acuerdo con que lo sean porque sirve como una guía a uno que es docente sino que pone en pié de igualdad a los alumnos porque supuestamente los docentes habríamos de atenernos a los diseños aunque sabemos que en la práctica no es así. (Entrevista n. 3)

Hay mucha libertad para el docente, me parece... yo por ahí lo hablo con colegas y tenemos diferentes maneras de encarar los diseños... Vos sabés que en 4º hay cosas que tenés que dar sí o sí... pero luego vos recortás los temas, el diseño dice s hay que darlo pero después queda en el docente si darlo o no... no creo que se aplique al pie de la letra. (Entrevista n. 15)

Cabe señalar que la existencia de libertad dentro del salón de clases convive con la demanda de controlar de algún modo lo que sucede puertas adentro del aula. En estos pasajes de las entrevistas es donde se reflejan las contradicciones inherentes al pensamiento de los docentes ya que si bien el diseño se presenta como prescriptivo, su aplicación o adaptación a la realidad institucional y áulica depende en gran parte de la selección y del criterio docente. Por consiguiente, el deseo de conservar la autonomía profesional coexiste con opiniones que optan por una mayor vigilancia sobre la práctica.

[...] pero cada profe hace lo que quiere, algunos profes aceptan lo que viene del curriculum y toman América y otros dan toda la historia de Europa en 3º año,

y vos decís “sí está en el curriculum” pero todos hacen lo que quieren. Depende también de la escuela porque no todos acatan lo que tenés que dar, y eso que supuestamente son prescriptivos... pero hay temas que los ves muy rápido, nunca podés llegar a verlos todos, ¡es imposible! Cuando ves los libros de textos están hechos tal cual el diseño curricular pero en el aula cada uno hace lo que quiere. Cuando vas a cubrir una suplencia te das cuenta que cada docente agarra para donde quiere. (Entrevista n. 6)

¿Sabés qué? Lo que pasa es que tenés una libertad enorme para hacer lo que se te canta en el aula... eso es muy positivo pero estaría bueno que pudiera ser evaluado porque lo que nos pasa a los docentes es que no nos controla nadie, eh... no tanto controlar, sino que no nos acompaña nadie, entonces yo no sé cómo evalúan lo que hacemos porque la verdad es que no hay observación de clases [...]. (Entrevista n. 13)

Algunas innovaciones son interesantes pero lo que ocurre siempre con las propuestas que vienen de arriba es muy diferente lo que se propone con lo que finalmente se hace y aparece esto del curriculum oculto donde los docentes decimos “sí, sí acatamos” y en la práctica encontramos la supervivencia de algunas prácticas y contenidos perimidos. Estas propuestas innovadoras pueden ser interesantes en tanto y en cuanto exista un seguimiento de la calidad. Quedan mucho a la voluntad del docente. En 7 años que hace que ejerzo la docencia nunca me fueron a observar. Me parece que no cambia por la modificación de un diseño sino que más allá de eso tiene que haber otras acciones que acompañen los cambios. (Entrevista n. 5)

Lo que no se hace desde las escuelas es controlar demasiado, hay mucho margen todavía para el profe, vos decís: “está bueno”, sí... pero depende para quien... a mi entender hay mucho espacio dentro de lo curricular, en general muchos profes hacen lo que quieren [...]. (Entrevista n. 11)

En líneas generales, los docentes entrevistados expresan que conocen los diseños, que los tienen en cuenta al diseñar la planificación, la cual queda abierta a la dinámica de la clase, a las características de los alumnos, a sus intereses y a todo tipo de eventualidades que puedan surgir en la práctica cotidiana. Asimismo, coinciden en la necesidad de “recortar” el diseño, de privilegiar ejes problemáticos o niveles de análisis debido a la imposibilidad de centrarse en la totalidad de los contenidos propuestos. Se puede observar que los criterios considerados para efectuar dicho ajuste son muy variados. En el caso de los docentes que trabajan en escuelas con una orientación determinada, donde los jefes de área y departamento tienen un rol importante al momento de organizar el dictado de la materia, deben considerar los objetivos y el perfil de la escuela al momento de seleccionar un eje, tema, escala o período de tiempo para profundizar en su enseñanza.

Obviamente cuando uno se pone a planificar tenés que basarte en los contenidos mínimos del diseño hasta por una cuestión administrativa. En la escuela nos hacen una evaluación y una de las cosas en las que se fijan es si nos basamos en los contenidos mínimos. Dentro de esos contenidos mínimos uno siempre va cambiando el programa de la materia, poner bibliografía distinta y cambiar el eje de enfoque para mirar algo más específico. (Entrevista n. 4)

Los temas son los del diseño curricular, pero a veces desde el colegio hay alguna intervención, por ejemplo el año pasado trabajamos desde diferentes áreas, elaboramos trabajos interdisciplinarios según los diferentes años... así se logra un tratamiento transversal de los temas. En general estas propuestas de trabajo surgen como iniciativa del colegio, es algo que proponen desde el colegio y después entre los docentes nos vamos organizando para llevarlos adelante. (Entrevista n. 10)

Yo tengo total libertad de preparar el programa según el recorte temporal, luego se lo presento al jefe de departamento que me efectúa devoluciones a partir de las cuales si considero o no lo puedo modificar. (Entrevista n. 3)

Por ahí lo que uno hace es ver lo que propone [el DC] que es muy ambicioso y tratar de recortar siguiendo un eje, en el caso de 1º año yo lo organizo desde las primeras formas de organización social a los primeros estados y en el mundo mediterráneo tipos de estados, tomás la polis griega y la formación en Roma. Y en Edad Media ahí lo que apuntamos es a construir la noción de feudalismo, que en 1º año se suele dar en noviembre, con el cierre de notas y demás... luego se retoma en 2º como un tema introductorio... son temas que quedan entre un año y otro, pero eso tiene que ver con diseños muy amplios. (Entrevista n. 16)

En los casos donde esta guía institucional está ausente, el recorte suele pasar por los intereses, gustos y elecciones del docente. Como expresa Ana Zavala (2006), ni los historiadores ni los docentes conocen ni disfrutan de toda la historia. Por lo tanto, la historia que los profesores terminan seleccionando para trabajar depende en gran medida de sus preferencias y opciones personales, así como de aquello que creen¹¹ necesario que los chicos aprendan. Formaría parte de aquello que Amézola (1999, 2008) denomina *historia implícita* y que incluye las concepciones internalizadas de los docentes.

Los DC en cuanto a la organización de los contenidos están bien, a mí lo que me parece es que la carga horaria es muy poca, a ver... en Sociales tenés 4 horas semanales y de todas maneras no llegás, arrancás con el origen del hombre y deberías terminar en la edad media, y no llegás, es imposible, llegás a Roma con

11 El término “creer” resulta de importancia a la hora de expresar elecciones y preferencias en la enseñanza, señalando convicción y confianza en alguna idea, conformando así las denominadas “teorías prácticas”. Ver Ana Zavala (2006, p. 9).

suerte... y que no te toque los lunes, ¿no? Todos sabemos... y después tenés dos horas en 2º, 3º, 4º... y no llegás, tenés que ir sacando temas, priorizando, yo lo que hago es priorizar Historia Argentina y Mundial, por ahí a Latinoamérica la voy dejando, por ahí toco algunas cuestiones de Brasil, Revolución Mexicana... pero siempre hay temas que te quedan sin dar. (Entrevista n. 18)

A mí me gustan [los diseños] pero son inabordables... ahora dicen que es prescriptivo, bueno... serán muy prescriptivos pero yo privilegio Historia Argentina. (Entrevista n. 23)

Cuando hice el curso del diseño curricular de 5º enfatizaron mucho en que era prescriptivo pero yo Revolución China no doy, no voy a perder todo un mes hablando revolución china cuando me interesa más que los chicos profundicen en algún tema de Argentina... entonces sí o sí hay que recortar, tenés que descartar temas, porque es inabordable [...] Si vos mirás el diseño es re lindo, pero no lo puedo llevar a la práctica, así que lo que hago es establecer las relaciones que a mí me parecen más significativas... En realidad preferiría tener 4 horas semanales para poder desarrollar todo eso, pero no las tengo. (Entrevista n. 13)

A veces son tan amplios que en esa generalización y en ese “dejar hacer” por ahí uno cae en la libertad de acción de dar lo que más nos gusta o en lo que nos sentimos más cómodos. En algunos aspectos deberían ser más específicos para evitar estos sesgos debido al gran grado de generalización que tienen. (Entrevista n. 5)

Como se puede observar en los fragmentos de entrevistas anteriormente presentados, la escasez de tiempo para trabajar los contenidos pautados es uno de los reclamos más persistentes de los docentes. Hargreaves (2007) afirma que el tiempo es una percepción tanto como una propiedad, por lo que es experimentado de forma diferente por los sujetos. “El tiempo en la enseñanza es a la vez un recurso técnicamente administrable, una percepción subjetivamente variante y un objeto de lucha política” (Hargreaves, 2005). En la enseñanza, el tiempo se vuelve cada vez más comprimido, lo que hace que los profesores sientan *que no llegan a cumplir con todo el programa*:

Lo que sí advierto es que los diseños están muy cargados de contenidos y dadas las dificultades con la que nos encontramos en las escuelas para dar clases (sobre todo lo relacionado con la indisciplina) se hace difícil y más que nada la poca carga horaria que historia tiene mucho contenido para tan poco tiempo. (Entrevista n. 3)

Hablando con el resto de los colegas te puedo asegurar que la mayor preocupación es la de no llegar a terminar con el programa. (Entrevista n. 23)

En general están bien planteados pero no da el tiempo, son sólo dos horas semanales y no te da el tiempo, si son 4 unidades llegás a la tercera y lo tenés que amoldar a lo que puede llegar a dar el curso. (Entrevista n. 2)

La realidad es que los diseños son demasiado amplios para la cantidad de horas que uno tiene. A mí me pasa que en el Sábado me toca dar desde más o menos de la crisis del siglo XVII hasta el Imperialismo, incluyendo todas las independencias latinoamericanas, y es mucho para chicos de 3º año [...] Son muy abarcativos en relación con las pocas horas de clases y a las lógicas del sistema. Los 180 días de clases son ficticios, ficticios porque entre los feriados, los actos, llega un momento en que pareciera que no llegás dar nada. (Entrevista n. 17)

El problema de la escasez de tiempo es un elemento que aparece en la mayoría de las entrevistas que realizamos, cabe preguntarse: ¿por qué la *falta de tiempo* se ha convertido en un asunto de intercambio de experiencias y opiniones entre los docentes? ¿por qué razones los profesores sienten la exigencia de adaptarse a un ritmo y a un guión preestablecido, aún afirmando que este libreto se adapta y se acomoda? ¿puede relacionarse con la tradición curricular caracterizada por la *estandarización* (Hargreaves, 2007) y la regulación de la profesión docente? ¿o se vincula más estrechamente con las particularidades de los nuevos DC, con las exigencias y realidades institucionales o con las condiciones de la enseñanza en la actualidad?

Hargreaves (2005) afirma que la incertidumbre que caracteriza a la docencia puede contribuir a aumentar la *culpa* que muchos maestros sienten por no llegar a hacer lo suficiente, por dejar contenidos sin tratar y por no poder abarcar todas las variables que entran en juego en un aula.

Me gustan a mí [los DC], por ahí no sé si son tan factibles de llevarse a cabo, encuentro que vos tenés que hacer una bajada muy grande, muy grande porque los chicos leen poco... por ahí tenés que hacer más hincapié en Argentina, a mí me encanta dar Latinoamérica pero creo que dar todo no podés... Esto vos por ahí lo has visto, yo a los chicos les busco textos y cosas muy breves porque con cosas muy largas se cansan... Yo simplifico las cosas como para que queden algunas ideas. Y lo que te piden los diseños que tenés que hacer, sobre proyectos y eso, no sé si se puede llevar a cabo... por ejemplo buscar distintas opiniones sobre un mismo hecho no sé si yo llego a hacer eso, no se puede me parece... la verdad me gustan esas discusiones, lo que hacíamos más a nivel universitario, pero lo encuentro medio difícil, entre muchas causas es difícil concentrar la atención mucho tiempo, yo trato de simplificar, voy por otro camino me parece. (Entrevista n. 7)

Así, existe un complejo vínculo entre lo que los diseños prescriben para enseñar y aquello que los docentes dicen que hacen con los documentos. En los testimonios hallamos el relato de prácticas atravesadas por variables escolares (institucionales, áulicas, temporales) que van conformando la cultura escolar. Dentro de ella, se desarrollan saberes propios, prácticos y contingentes, que, lejos de constituir un reflejo normativo, responden principalmente a aquello que “los docentes creen que deben y pueden enseñar, aquello que es necesario que los jóvenes entiendan, aquello que es posible en las escuelas” (González, 2011b, p. 10).

LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO DE ENSEÑANZA

En los DC quedan plasmadas diversas luchas sociales y políticas sobre aquello que es prioritario enseñar dentro de la escuela (Finocchio, 1999). En este sentido, Goodson (1995) asegura que el currículum es un artefacto social y una construcción histórica cuya función es definir aquello que debe ser enseñado. El estudio del currículum oficial puede ayudarnos a visualizar cuáles son los discursos que sustenta, las prácticas acreditadas, los contenidos preponderados, las relaciones sociales que habilita, entre otras cuestiones. Sin embargo, existen ciertos niveles de la experiencia escolar que son imposibles de inferir a partir de la documentación oficial. Como asegura Rockwell (1995), el currículum oficial existe y adquiere sentido como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela:

La realidad escolar es tan múltiple que ningún diseño podría abarcar a todas esas realidades. Se prescribe una forma de hacer, que está basada en presupuestos de cómo es la realidad escolar. (Entrevista n. 21)

Claramente, resulta imposible para una norma escrita abarcar la amplitud de contextos profesionales. Queda en el docente la pericia de adaptarlos a las circunstancias que limitan o dispensan formas variadas de implementar innovaciones en la enseñanza. Como señalan algunos docentes, el hecho de atender a los contenidos prescriptos o de llevar adelante ciertas estrategias sugeridas por la norma oficial, se ve limitado por el contexto en el que ejercen su profesión:

Son larguísimos [los DC]... para un colegio como de la Sierra, Sábado, SAFA¹² yo creo que en un colegio así podés llegar a terminarlos pero en las otras escuelas, bueno vos sabés porque vos has ido, apenas alcanzás a ver algunos temas y como podés, imagináte que te den tanta cantidad de temas para escuelas donde vos vas a contener... Son prescriptivos pero hasta ahí nomás porque después hacés lo que podés. (Entrevista n. 6)

Los diseños sí los leo, me parece que están fabulosos... a mí lo que más me desvela es el tema de cómo lograr que el chico aprenda lo que le enseñás... Por ejemplo en San José¹³ puedo desarrollar diferentes formas de llegar al aprendizaje: vamos de atrás para adelante, les doy el texto y me hacen un cuadro, les doy preguntas y generan las respuestas, les doy el texto y hacen las preguntas... ahí sí se puede hacer y deshacer... en la ESB n. 6¹⁴ eso me parece imposible... estoy en la etapa de que adquieran un lenguaje científico, un lenguaje apropiado a la materia. (Entrevista n. 9)

12 Colegios privados de la ciudad de Tandil, valorados socialmente por el nivel de enseñanza impartida.

13 Colegio privado católico.

14 Escuela pública de enseñanza media donde acuden principalmente sectores sociales bajos.

La vasta experiencia en investigaciones etnográficas en las escuelas primarias de México, le permiten asegurar a Rockwell (1995) que, a la hora de analizar las prácticas docentes, es esencial tener en cuenta el contexto social e institucional en el que los profesores trabajan. Es decir, en las escuelas se van constituyendo tradiciones y concepciones alternativas al currículum oficial, conformando así la *cultura escolar* de cada institución. Estos usos y tradiciones institucionales tienen un efecto formativo y orientador para el docente, alentando ciertas prácticas y desalentando otras que afectan el funcionamiento general de la escuela.

Tendría que haber más continuidad entre la escuela primaria y el nivel secundario. Yo me doy cuenta porque trabajo en San Ignacio¹⁵ y allí existe un constante diálogo entre los niveles. Hay una asesora pedagógica que viene una vez al mes, hacen seguimientos, trabajan con los chicos desde primer grado en adelante de una manera que yo los recibo en 1º [secundaria] y los chicos toman notas, saben hacer punteos, redes conceptuales... yo hablo esto con el resto de mis amigas que dan clases en otros lados y me dicen que esto es impensable para otra realidad. (Entrevista n. 10)

En el desarrollo de su investigación, Rockwell ha encontrado que los docentes trabajan de forma muy distinta en las diferentes escuelas, aún cuando todos habían manifestado en las entrevistas que seguían los programas oficiales y usaban los mismos libros de textos. Esto puede deberse a la estrecha relación existente entre la experiencia escolar cotidiana y la institución en la que se ejerce la profesión. Este aspecto también es percibido por algunos de los docentes entrevistados:

[...] y además tenés que adaptarte a las condiciones de cada escuela... yo no soy el mismo docente en la escuela rural que en Juárez y eso porque el grupo no tiene las mismas herramientas, y esto por ahí hay que volver a la escuela primaria, porque el pibe llega muy verde de la escuela primaria, no saben leer bien, no saben redactar. (Entrevista n. 15)

Encarno varios profesores en uno... es que los contextos donde uno trabaja imponen determinadas formas de abordar la materia.¹⁶ (Entrevista n. 16)

En lo que atañe a los contextos de trabajo, algunos docentes encuentran diferencias cualitativas entre las escuelas públicas y privadas, mientras otros no acuerdan con este encasillamiento:

15 Colegio privado donde concurren sectores sociales medios-altos.

16 Resulta interesante preguntarse por qué este docente asegura encarnar varios profesores a la vez y no uno que se adecúa a las circunstancias. De acuerdo con Tenti Fanfani (2004), el trabajo docente se parece al de un actor de teatro que debe conquistar y persuadir cotidianamente a su público, el cual varía según los contextos y las particularidades de cada grupo. Esto explicaría por qué el docente "interpreta" varios personajes cual actor teatral, destacando el carácter performativo de la enseñanza.

Y los [docentes] que dan en público y en privado, no en todos los privados, pero por ejemplo SAFA, San José, como tienen un régimen también desde chicos de mucho respeto, también se dan cuenta la diferencia que hay entre algunas escuelas públicas y estos casos, que son pocos... En todo lo público hay mucho vicio y eso no está fuera de la escuela. (Entrevista n. 10)

Hay una gran diferencia, y me duele a mí decirlo..., entre la escuela privada y la escuela pública... – ¿en qué sentido? –Yo creo que no pasa por los contenidos, no pasa por el docente [...] me parece que pasa por lo estimulado que vienen los chicos, los chicos de la escuela privada tienen más acceso a la información, tienen un pensamiento más crítico [...] los chicos están muy estimulados, tienen mucho acceso a la información, más que nada pasa por eso. (Entrevista n. 15)

De todos modos, sostener una clase es todo un desafío, lo que tenemos ahora es una gran diversidad de chicos... Entre público y privado no encuentro diferencias, en el privado también hay mucha diversidad, lo único que tienen en común es que son de clase media, pero en cuanto a la relación con el aprendizaje tengo chicos integrados, muy abandonados en sus casas y te digo que el rendimiento no es mucho mejor... en relación con el aprendizaje no hay demasiada diferencia con otras escuelas... para que te des una idea, para mí la mejor escuela hoy por hoy es Polivalente.¹⁷ (Entrevista n. 13)

Polivalente es ideal, está alejado de todo lo que son las otras escuelas. (Entrevista n. 23)

Como queda reflejado en los testimonios, los docentes se colocan por fuera de la escuela, adquiriendo una perspectiva externa a la institución, cabría preguntarse los motivos de la adopción de tal punto de vista.

Rockwell y Espeleta (1983) afirman que resulta improbable encontrar dos escuelas iguales. Si bien la normatividad y el control estatal están siempre presentes, no son factores determinantes de la trama de interacciones entre sujetos ni en los sentidos que subyacen a las prácticas. En realidad, cada escuela es producto de una permanente construcción social, fruto de las relaciones entre los actores escolares en un momento y en un lugar determinado. Al respecto, las investigadoras advierten: “No es posible acercarse a este ámbito buscando una lógica evidente” (*idem*, p. 75). De hecho, la heterogeneidad es la característica básica de las actividades escolares, marcadas por el momento y el entorno en que suceden. De ahí que las entrevistas realizadas reflejen la existencia de diversas experiencias de los docentes ligadas al uso, interpretación, adaptación y puesta en práctica de los diseños, atravesados por el contexto, las tramas de la cultura escolar, las diversidades de los grupos, así como por los intereses, objetivos y concepciones propios sobre aquello que es preciso enseñar y aprender.

17 Escuela de enseñanza media estatal, ubicada en el centro de la ciudad. Posee una orientación artística (artes plásticas y música). Mayormente integrada por sectores medios-bajos.

A MODO DE CIERRE

A partir de los relatos de un conjunto de docentes que trabajan actualmente en el nivel medio de la ciudad de Tandil, en el presente estudio se intentó acceder a un plano de la denominada *cultura escolar*. Los sentidos que los profesores entrevistados otorgan a las prácticas escolares, sus opiniones y los relatos de sus experiencias en el uso de los DC nos permiten indicar que las resignificaciones y adaptaciones que los docentes realizan de la norma escrita varían de acuerdo a las diferentes realidades áulicas y contextuales. En el trazado de estas prácticas se conjuga lo que los docentes consideran necesario que los alumnos aprendan con aquello que es posible enseñar, dadas ciertas variables de la cultura escolar que condicionan la enseñanza como pueden ser el uso del tiempo, los intereses de los alumnos, las finalidades educativas y los contextos áulicos e institucionales.

Para finalizar resta mencionar que los saberes y prácticas docentes no son simplemente el resultado de decisiones conscientes de los profesionales sino que también se derivan de las relaciones con lo pautado en el curriculum oficial, con los conocimientos adquiridos en la formación inicial y permanente, con los saberes provenientes de la experiencia y la intuición, en conjunción con las diferentes realidades educativas y la materialidad escolar disponible para trabajar. Asimismo, en su constitución confluyen las finalidades explícitas e implícitas de la enseñanza de la historia que cada docente sostiene así como los problemas y conflictos que debe afrontar en su práctica cotidiana. Por lo tanto, se trata de prácticas híbridas donde se combinan diferentes elementos de forma creativa, lo que posiciona al docente como un actor principal en la constitución de las mismas y en la conformación de la cultura escolar.

Cabe señalar que el presente trabajo pretendió acceder a los sentidos que los docentes les asignan a sus acciones en relación al uso de los documentos curriculares, estableciendo un canal de acceso a un nivel de la cultura escolar. Sin embargo, resta extender y profundizar el análisis sobre las prácticas, incorporando variables de análisis que aquí sólo fueron mencionadas y adoptando una perspectiva que permita adentrarse en el aula para comprender de una forma más cabal el modo en que los docentes construyen sus prácticas cotidianas.

REFERENCIAS

- AISENBERG, B. Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, n. 3, p. 136-163, 1998.
- AMÉZOLA, G. La quimera de lo cercano: sobre el tratamiento de las nociones de tiempo y espacio en las clases de historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, n. 4, p. 100-130, 1999.
- . *Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.
- BERTAUX, D. La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. In: MARINAS, J. M; SANTAMARINA, C. (Eds.). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, 1993.

- CARRETERO, M. *Documentos de identidad*. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano 1: artes de hacer*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2008. Trabajo original publicado en 1979.
- CHERVEL, A. Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, n. 295, p. 59-111, 1991.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.
- DUSSEL, I. *El currículum: aproximaciones para definir: qué debe enseñar la escuela hoy*. Versión Preliminar. Buenos Aires: Mimeografiado, 2006.
- ESCOLANO, B. Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos. *Pro-Posições*, Campinas: UNICAMP, v. 16, n. 1 (46), p. 41-63, jun./abr. 2005.
- FINOCCHIO, S. Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. *Revista Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Barcelona: Graó, n. 22, p. 17-30, 1999.
- FRASER, R. La historia oral como historia desde abajo. In: RUIZ TORRES, P. (Ed.). *La Historiografía*, Madrid: Marcial Pons, n. 12, p. 79-92, 1993.
- FRIGEIRO, G. ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? In: SEMINARIO SOBRE PROSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Chile: Mimeo, 2000. p. 231-250.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas*. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo, 1989.
- . Noticias recientes sobre la hibridación. *Revista Transcultural de Música*, Barcelona: SIBE Sociedad de Etnomusicología, n. 7, 2003.
- GIMÉNEZ, J.; DOMÍNGUEZ, C. Didáctica de las ciencias sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado. GARCÍA SANTA MARÍA, T. (Coord.). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. España: Diada, 1999. p. 87-92.
- GONZÁLEZ, M. P. Investigación en enseñanza de la historia: una propuesta de indagación de los saberes y prácticas docentes. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9., 2011, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2011a.
- . Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto “transposición didáctica” desde la enseñanza de la historia. Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América Latina. In: TALLER DE REFLEXIÓN SOBRE AMÉRICA LATINA, 2011, Los Polvorines. *Actas...* Los Polvorines, 2011b.
- GOODSON, I. *Historia del currículum*. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.
- GUBER, R. *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa, 1991.
- HARGREAVES, A. *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España: Octaedro, 2003.
- . *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España: Morata, 2005.
- . El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires: FLACSO, n. 27, p. 63-69, 2007.
- JACKSON, P. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 1991. [Trabajo original publicado en 1968].

- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *História da Educação*, Brasil: São Leopoldo: Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisa em História da Educação, n. 1, p. 9-43, 2001.
- PAGÈS, J. ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria? ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y niñas y los y las jóvenes del pasado? *Escuela de Historia*, Salta: UNSa, 2007, n. 6. Disponible en: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0602.htm#_ftn7>. Acesso em: 24 fev. 2015.
- PORTELLI, A. Lo que hace diferente a la historia oral. In: MOSS, W.; PORTELLI, A.; FRASER, R. *et al. La historia oral*. Buenos Aires: CEAL, 1991, p. 36-52.
- PRATS, J. Dificultades para la enseñanza de la historia en educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, n. 5, p. 71-98, 2000.
- ROCKWELL, E. *La escuela cotidiana*. México: FCE, 1995.
- ; ESPELETA, J. Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, México: Editorial Era, n. 37, p. 70-80, 1983.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1985.
- SUÁREZ, D. *Docentes, narrativa e investigación educativa: la documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007.
- TENTI FANFANI, E. Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, Argentina: Fundación OSDE, n. 7, 2004. Disponible en: <<http://www.revistatodavia.com.ar/todavia31/7.fanfaninota.html>>. Acesso en: 20 dic. 2014.
- TERIGI, F. Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. In: BAQUERO, R.; DIKER, G.; FRIGERIO, G. (Comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007.
- VIDAL, D. Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires: FLACSO, n. 28, p. 28-37, 2007.
- VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2002.
- ZAVALA, A. Caminar sobre los dos pies: didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa: UEPG, v. 1, n. 2, p. 87-106, 2006.
- ZIEGLER, S. Los docentes y la política curricular argentina en los años 90. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, v. 38, n. 134, p. 393-411, 2008.

SOBRE LA AUTORA

VANESA MARIÁNGELES GREGORINI es profesora de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) y doctoranda en ciencias de la educación por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina).
E-mail: vanegregorini@yahoo.com.ar

Recebido em julho de 2013

Aprovado em dezembro de 2013