

LA ACTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN CIENCIAS SOCIALES. REFLEXIONES EN TORNO A LOS OBSTÁCULOS RECONOCIDOS EN UN DISPOSITIVO CENTRADO EN LA CONSULTA Y EL ACOMPAÑAMIENTO

VILLA, ADRIANA¹ y ZENOBI, VIVIANA²

¹ Instituto de Geografía. Universidad de Buenos Aires. Argentina

² División Geografía. Universidad Nacional de Luján. Argentina

villa_solano@ciudad.com.ar

vivianazenobi@arnet.com.ar

Resumen. Este artículo se enmarca en lo que se denomina corrientemente «reflexión sobre las prácticas» o «conceptualización de las prácticas». En primer término, contextualiza y describe un dispositivo de acompañamiento a docentes formadores de formadores para el nivel primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), concretado entre los años 2000 y 2002 como parte de un proceso de cambio curricular en el área didáctica de las ciencias sociales. En segundo lugar, focaliza –de entre las tensiones detectadas en el transcurso de la experiencia– problemáticas vinculadas específicamente con los cambios en el objeto de enseñanza, con la formación docente de base y con la asunción de la profesionalidad por parte de los profesores del nivel terciario en ciencias sociales. Finalmente, desde una concepción de la producción teórica como caja de herramientas, plantea algunas conceptualizaciones evaluadas como pertinentes para la mejor comprensión de las problemáticas empíricamente relevadas.

Palabras clave. Formación de formadores, acompañamiento de las prácticas, ciencias sociales, disciplina escolar, tradiciones, prácticas e identidades, *habitus*, profesionalidad y desorientación ideológica.

Summary. This paper is framed within what is currently called “reflection on practices” or “conceptualisation of practices”. Firstly, it sets in a context and describes a device for accompanying the teachers devoted to teacher training for primary level at the Ciudad Autónoma in Buenos Aires (Argentina), specifying between years 2000 and 2002, as part of a process of curricular change in the didactic area of social sciences. Secondly, it focuses –among the tensions detected in the course of the experience– on problems specifically related to changes in the aim of teaching, with the basic teacher training and assuming the professionalism of the teachers of the tertiary level of social sciences. Finally, from the conception of theoretical production as a toolbox, it approaches some conceptualisations considered as pertinent for a better understanding of the empirically relevant problems.

Keywords. Training of teacher trainers, accompaniment of practices, social sciences, school subject, traditions, practices and identities, *habitus*, professionalism and ideological disorientation.

1. EL CONTEXTO NACIONAL: REFORMA EDUCATIVA EN LA ARGENTINA, NORMAS Y REALIDADES

La promulgación de la Ley Federal de Educación que rediseñó el sistema educativo argentino¹ data de 1993. En 1994, el Consejo Federal de Educación aprobó los contenidos básicos comunes (CBC) para el nivel inicial y la educación general básica (EGB); en los años siguientes, los de la educación polimodal y los de la formación docente para 1º y 2º ciclo de la EGB. La mayor parte de las provincias inició la implementación entre 1995 y 1997 en el nivel inicial y en la EGB. Si bien existió un amplio –y costoso²– operativo de «capacitación»³ destinado a los docentes de ambos niveles y también al polimodal y a la formación docente, las innovaciones planteadas en los documentos oficiales sufrieron diversas suertes en la realidad concreta de las aulas, media-

das o no por la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales.

En lo que respecta a la formación docente para 1º y 2º ciclo de la EGB en relación con la enseñanza de las ciencias sociales, temática específica a la que hace referencia este trabajo, se hacen presentes cantidad de acuerdos, desacuerdos y malentendidos: ¿Cómo formar docentes de ciencias sociales partiendo de diferentes ciencias específicas, convergentes en algunos enfoques, conceptos y problemas pero no en otros? ¿Las ciencias sociales escolares tienen un referente científico específico o son una construcción propia de la escuela? ¿Constituyen una construcción didáctica que escapa a res-

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

puestas formuladas exclusivamente desde los campos disciplinares? ¿Las ciencias sociales escolares son una construcción basada en relaciones, en integraciones, en adiciones simples, en yuxtaposiciones? ¿Se concretan en la realidad o son tan sólo un *desideratum*? A pesar de que estas preguntas son parte de un debate que no ha sido saldado, igualmente los docentes, en la urgencia de sus prácticas y de modo muchas veces intuitivo, han debido darle alguna respuesta.

2. LOS CAMBIOS EN LA JURISDICCIÓN DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES (ANTES DE 1996: MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES)

La actualización, como parte de la formación permanente de los docentes de los diferentes niveles del sistema educativo nacional, adquirió en cada jurisdicción diversos contenidos, modalidades, ritmos y duraciones a partir de la Reforma Educativa. La variedad de dispositivos desarrollados remite, entre otras cuestiones, a la coexistencia de una gama amplia de concepciones acerca de los modos en que se enseña y se aprende, a la importancia que se otorga a la biografía escolar y a la formación docente, así como a las funciones que se adjudican o esperan de maestros y profesores cuando se avanza políticamente en procesos de cambio.

En lo que se refiere al sistema educativo de la actual Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se podría decir que la Reforma impactó sólo en forma tangencial⁴. Si bien sus funcionarios (justicialistas en la etapa de intendencia, radicales a partir de 1996, de la Alianza desde 1999) suscribieron los sucesivos acuerdos federales en el área de educación desde el inicio de la Reforma, no avanzaron en su implementación textual. Aún hoy, la Ciudad no posee una Ley de Educación que organice la totalidad de su sistema educativo⁵, motivo por el cual persisten el nivel inicial, la escuela primaria y la escuela secundaria. Esta decisión política no implica que haya existido inactividad en cuanto a la transformación y actualización de la oferta educativa: sin respaldo normativo para estructurar un sistema nuevo, el poder ejecutivo —a través de la Subsecretaría de Educación— llevó a cabo una política centrada en ir avanzando en transformaciones evaluadas como necesarias y factibles de implementar sin contar con una nueva ley⁶.

En lo que se refiere a educación superior, formación docente y actualización de los docentes formadores de profesores para nivel primario⁷, en el año 1998 se inició la elaboración de un nuevo plan de estudios⁸ acompañado por documentos tendientes a la transformación de este subsistema. En los años 2000 y 2001 se formaron los equipos responsables de los lineamientos para los diferentes espacios curriculares y se organizaron encuentros con autoridades y profesores de los catorce institutos de formación docente para el nivel primario de la jurisdicción. En el primer semestre del 2002, conjuntamente, CePA y Dirección de Educación Superior desarrollaron una propuesta de actualización curricular para el cambio de plan de estudios de la formación docente.

El presente trabajo, enmarcado en lo que se denomina corrientemente «reflexión sobre las prácticas» o «conceptualización de las prácticas», se centra en los dispositivos planteados para el proceso de cambio de la formación docente para el nivel primario, del cual han participado las autoras de este trabajo desde diferentes roles: *a*) la elaboración de los lineamientos curriculares y las tareas de acompañamiento a los profesores del nivel terciario para su implementación, en un caso; *b*) el desempeño como docente en el espacio curricular «Enseñanza de las Ciencias Sociales» del mencionado nivel; y la función técnica en la elaboración del pre-diseño para la escuela primaria, en el otro.

En primer lugar, se realizará una descripción de los dispositivos, focalizando la instancia de acompañamiento a los docentes y algunas de las tensiones que se reconocieron en su transcurso, específicamente las que se refieren a dar respuesta a la conformación de un nuevo espacio curricular para la enseñanza de las ciencias sociales, a sus contenidos y enfoques, y a la asunción de su profesionalidad por parte de los profesores «acompañados» en el proceso de cambio. A continuación se analizarán dichas tensiones acudiendo a la bibliografía como caja de herramientas de la que se seleccionaron, como especialmente pertinentes, los conceptos de *disciplina escolar* (Chervel, 1991), *tradiciones* (Davini, 1995), *prácticas e identidad* (Barbier, 1996), *habitus* (Bourdieu, 1987, retomado por Perrenoud, 1995) y *desorientación ideológica* (Contreras Domingo, 1996). Finalmente se esbozarán algunas conclusiones acerca de algunos aspectos a tener en cuenta especialmente cuando se organizan acciones de trabajo conjunto entre equipos técnicos y docentes de ciencias sociales.

La transformación de la formación docente para el nivel primario: criterios y estructura

Frente a los proyectos piramidales de transformación educativa vertiginosa propios de la década de los noventa⁹ en la Argentina, sostenidos en gran parte con fondos internacionales y centrados en el trabajo de «expertos» y las consultas «no vinculantes» con los diferentes actores sociales involucrados, la Subsecretaría de Educación porteña decidió una política alternativa de «acumulación» de experiencias y conocimientos desde los docentes y los equipos técnicos. Los criterios y decisiones generales que sustentan las decisiones jurisdiccionales y que han guiado la transformación de la formación docente apuntan a construir un sistema que contribuya a superar las segmentaciones, mejorar la calidad de la formación y del trabajo de los docentes, fortalecer las instituciones y capitalizar las experiencias exitosas ya implementadas. A la vez, se ha buscado sostener —tanto en la etapa de diseño de los distintos aspectos de la transformación como en la etapa de su puesta a prueba— los principios de integralidad, de gradualidad y de participación en el trabajo de los actores involucrados.

La propuesta de transformación que se está llevando adelante abarca la totalidad de la formación docente e intenta contemplar el conjunto de sus problemas. Esta

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

integralidad no significa una implementación del cambio en todas sus dimensiones al mismo tiempo. De hecho, la *gradualidad* indica la conveniencia de construir procesos y potenciar resultados que den sostén en el tiempo al desarrollo de las instituciones y de los profesores. Precisamente, como se trata de procesos transformadores, la estrategia diseñada no busca alcanzar un cambio final sino capitalizar los logros parciales

Los documentos de base (GCBA, 1998) establecen como finalidad general *una formación pedagógica integral* que promueva en los aspirantes a la docencia la construcción de las herramientas necesarias para fortalecer su *identidad* como profesionales y trabajadores de la educación. Para direccionar las acciones, se propone una nueva estructura curricular integrada por tres trayectos formativos: un trayecto de formación general, un trayecto de formación centrado en la enseñanza en el nivel y un trayecto de construcción de las prácticas docentes.

El trayecto de formación centrado en la enseñanza en el nivel reúne las *materias* o *espacios curriculares* destinados a la enseñanza de los campos de conocimiento presentes en el currículo de la escuela primaria. En este trayecto, en el cual se insertan las asignaturas Enseñanza de las Ciencias Sociales 1 y 2, se privilegian la relación entre la reconstrucción didáctica de los contenidos referenciados en las ciencias sociales, las condiciones para su apropiación por parte de los estudiantes del profesorado, los criterios para elaborar estrategias de enseñanza vinculadas estrechamente con contenidos específicos y situadas en contextos concretos y diversos de actuación (Diker y Terigi, 1997).

En cuanto a los aspectos operativos de la transformación en el área de ciencias sociales –atendiendo al principio de *participación*–, se conformó un equipo técnico cuya primera tarea fue coordinar tres encuentros con los profesores de los institutos. Para estas reuniones, se plantearon como objetivos: generar oportunidades para una discusión abierta y para la participación de los profesores en las decisiones que se tomarían, reconocer y reconocerse en los problemas de la formación y de la práctica cotidiana y, al mismo tiempo, recuperar las experiencias válidas ya realizadas. En estas instancias de trabajo, las preocupaciones de los docentes giraron en torno a: las dificultades para la construcción de un área (*disciplina versus área*); el equilibrio entre contenidos disciplinares y contenidos didácticos; la secuenciación de los contenidos y las dificultades para el acceso a bibliografía adecuada; el peso de la formación de base de los alumnos del nivel terciario y el creciente empobrecimiento de su capital cultural. Por su parte, el equipo técnico reveló que, en las prácticas generalizadas, los contenidos enseñados para la formación de los futuros docentes tendían a corresponderse con los contenidos del nivel primario; que era manifiesta la fragmentación entre contenidos disciplinares y didácticos; y que, según la formación de base del docente a cargo de la asignatura, predominaban los contenidos referenciados en la geografía o en la historia.

Teniendo en cuenta el trabajo realizado durante el año

2000, el equipo técnico elaboró un documento de aportes para el debate curricular para la asignatura Enseñanza de las Ciencias Sociales 1 y 2 (Pipkin et al., 2001), que fue enviado a cada uno de los institutos para que los docentes del área pudieran conocerlo y discutirlo. El proceso de «negociación» entre la Dirección de Educación Superior del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y los institutos se desarrolló durante todo el año 2001.

La elaboración de este documento planteó al equipo responsable un importante desafío y la superación de lo que se podría llamar *falsos dilemas*. ¿Un futuro maestro debe saber lo que hay que enseñar o debe saber ciencias? ¿Debe saber ciencias sociales o historia y geografía? ¿Debe saber historia y geografía o la didáctica de esas disciplinas? Respondiendo a estos planteos, el documento sostuvo una concepción del área de ciencias sociales en la formación docente y en la escuela como *construcción didáctica*, definiendo los contenidos de la formación –tal como se enunció anteriormente– como un entramado entre lo *disciplinar*, lo *didáctico* y las *prácticas*.

En febrero del 2002 la nueva estructura curricular para la formación docente comenzó a ponerse en práctica en once de los catorce institutos de la Ciudad de Buenos Aires¹⁰.

Los profesores y el dispositivo de acompañamiento para el cambio

En el año 2002 se inició el *acompañamiento* a los docentes para la planificación e implementación de las asignaturas Enseñanza de las Ciencias Sociales 1 y 2. El dispositivo de acompañamiento se desarrolló a lo largo de seis encuentros en los cuales el equipo técnico trabajó *junto* con los profesores en la nueva propuesta. Coherente con el espíritu del proyecto de transformación, la participación de los profesores y el trabajo con sus producciones fue el eje central de esta etapa. Se intentó, a partir del análisis de sus propias experiencias, comenzar a superar aquellos obstáculos conjuntamente identificados y, en esta tarea, surgieron una serie de problemas que, en gran medida, se vieron reflejados en los resultados de la encuesta¹¹ realizada al cierre del dispositivo. En ella los profesores, en forma recurrente, mencionaron:

– En cuanto a los aciertos: el documento con los lineamientos, al que consideraron de utilidad para la elaboración de los nuevos programas en cada institución. Del mismo destacaron la propuesta de núcleos temáticos organizadores de los contenidos de la formación docente. Además, reconocieron que el encuentro con los colegas permitió unificar criterios en torno a uno de los problemas que les preocupaba: la secuenciación de los contenidos entre las dos partes de la asignatura.

– Sobre los ajustes necesarios, se centraron en dos cuestiones: el poco tiempo de acompañamiento para afianzar los cambios y la necesidad de un modelo ya definido de programa/planificación o de desarrollo de una unidad

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

didáctica. También enfatizaron la necesidad de contar con bibliografía específica y accesible para su actualización.

Respondiendo al pedido de sugerencias, además de plantear su interés por continuar la tarea conjunta, indicaron la necesidad de que el equipo técnico elaborara documentos de desarrollo curricular y presentara «itinerarios didácticos» variados que conformaran una especie de «menú» del que ellos pudieran seleccionar propuestas de enseñanza.

El análisis de estas respuestas generó al equipo técnico varios interrogantes que se analizarán en el apartado 3. La propuesta de trabajo fue horizontal, consensuada y participativa, rompiendo con las tradiciones de un currículo elaborado por expertos que otorga a los docentes el rol de «ejecutores». Los participantes se adhieron explícitamente a tal propuesta pero al mismo tiempo sus propias teorías implícitas con respecto a sus prácticas profesionales y a su propia profesionalidad les generaron la ambivalencia de esperar la «bajada» de propuestas que respondieran a un ideal «deber ser», supuestamente cristalizado en modelos preelaborados por los técnicos.

Las propuestas de trabajo planificadas para cada reunión pretendían facilitar la exposición de las planificaciones y estrategias didácticas que cada docente había elaborado para sus cursos con el propósito de socializarlas y re-trabajarlas. Sin embargo surgieron serios obstáculos: algunos profesores no presentaban ni entregaban sus producciones, otros apenas las esbozaban, y se instalaba un clima de reticencia a la hora de comunicar sus experiencias y de verbalizar el propio pensamiento. Resulta interesante al respecto lo que señala Elbaz (1983), retomado por Contreras Domingo: «[...] los profesores han sufrido una especie de socialización epistemológica, según la cual han aprendido que el conocimiento que ellos poseen, mediado por la experiencia, es de rango inferior [...] Esto suele dar lugar [...] a un cierto complejo con respecto a su saber que les lleva a ocultarlo y a recubrirlo con el ropaje del conocimiento legitimado [...]» (1990, p. 240). Podría interpretarse que, frente a una propuesta de cambio que busca hacer explícitos los propios conocimientos disciplinares y didácticos en ciencias sociales y las teorías que sustentan las prácticas para avanzar desde ellas, y ante la magnitud del cambio en relación con las prácticas más frecuentes en la enseñanza, los profesores encuentran importantes dificultades para exponer y exponerse. Suelen considerar desactualizados y discutibles sus saberes, les resulta complejo hacer explícito un conocimiento que en general es tácito y aceptado tradicionalmente como tal en el sistema educativo.

3. APROXIMACIONES CONCEPTUALES PARA EL ANÁLISIS DE LOS OBSTÁCULOS QUE SE PLANTEARON EN EL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES

En las reuniones se pudo observar que los profesores –en su gran mayoría– utilizan el vocabulario pedagógi-

co y el vinculado con las disciplinas sociales y con su didáctica impuestos por la Reforma. Sin embargo, a lo largo de los diferentes dispositivos implementados, se fue marcando como necesaria la negociación en torno a los significados como condición para hacer posible la comunicación: la utilización de palabras como *transposición didáctica*, *enfoque didáctico*, *construcción del conocimiento*, *saberes previos de los alumnos*, o *espacio geográfico*, *territorio*, *recurso natural*, *vulnerabilidad*... no implicaba necesariamente una *apropiación conceptual*. Muy por el contrario, a poco que se avanzaba sobre estos conceptos, se tornaba evidente que las palabras escondían múltiples significados, muchas veces confusos, yuxtapuestos y hasta contradictorios, lo cual evidenciaba una incorporación meramente discursiva.

El alerta instalado por esta cuestión y los resultados de las encuestas ya mencionados llevaron a interrogarse acerca de una diversidad de cuestiones, de las que se destacan tres, que se analizarán en esta oportunidad: a) las representaciones que los docentes tienen de las ciencias sociales «académicas» y escolares, es decir, sobre el *objeto de enseñanza*; b) el nivel de flexibilidad de la *formación* de los profesores y su vinculación con sus posibilidades de inserción en procesos de cambio; c) sus representaciones en relación con su propia autonomía y con su *profesionalidad*.

Revisando la formación de los profesores participantes del dispositivo, ya se mencionó que la mayoría procede de institutos terciarios. Es importante señalar que los planes de estudio de estas instituciones, mimetizadas fuertemente con el nivel para cuya docencia preparan, no abordan en profundidad la evolución del pensamiento y los diferentes marcos teóricos construidos en el ámbito académico de las disciplinas sociales (historia o geografía, según los casos) ni los diversos enfoques didácticos coherentes con los mismos¹². Al mismo tiempo y asociada a la formación de base, la concepción de conocimiento que se transmite en los institutos se convierte en sí misma en una barrera para intentar cambios. Funcionarios del área de Educación del GCBA entrevistados manifiestan al respecto: «Una parte del problema [...] es una formación que hemos recibido todos, que tiende a darnos una idea de conocimiento cerrado, que no integra bien las cuestiones procesuales, una idea de conocimiento único [...] Hay rigidez en las formas de concepción del conocimiento.»¹³

Una vez caracterizado el dispositivo, algunos de sus problemas y resultados y los tres interrogantes que preocupan especialmente, se recurrirá ahora a herramientas conceptuales que operan como lentes que permiten analizar el material empírico relevado desde ciertos aspectos y relaciones. Estas conceptualizaciones, construidas por diferentes autores en la última década, no son totalmente excluyentes entre sí ni integrables: constituyen diferentes perspectivas que facilitan una aproximación a la comprensión de facetas de la problemática de los cambios en el ámbito de la formación de formadores en ciencias sociales.

Los conceptos seleccionados por considerarlos enmar-

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

cadore y enriquecedores del análisis remiten a diferentes dimensiones que se entrecruzan en la puesta en marcha del dispositivo: para referirse al objeto de la enseñanza, se profundizará en la noción de *disciplina escolar* (Chervel, 1991); en relación con la formación de los profesores que dictan la asignatura de Enseñanza de las Ciencias Sociales, se acudirá a los conceptos de *tradiciones* (Davini, 1995), de relación entre *prácticas e identidades* (Barbier, 1996) y de *habitus* (Bourdieu, 1987, retomado por Perrenoud, 1995); finalmente, para atender a la cuestión de la autonomía y la profesionalidad, se apelará a la idea de *desorientación ideológica* (Contreras Domingo, 1996)

Transformaciones educativas, objeto de enseñanza y disciplina escolar

La renovación en la enseñanza de las ciencias sociales plantea dificultades importantes. No se trata sólo de adecuar contenidos, sumar algunos nuevos, equilibrarlos de un modo diferente, introducir nuevas estrategias, sino que la renovación implica un cambio sustantivo en lo que respecta a qué y cómo enseñar, es decir, al mismo objeto de estudio y a las mediaciones que requiere para constituirse en un contenido de enseñanza.

Ejemplificando con el caso de la geografía escolar en la Argentina, ya sea como materia independiente en el nivel medio o como parte de las ciencias sociales en el nivel primario, puede reconocerse que permaneció aislada por décadas de los avances que se fueron produciendo en el ámbito académico y que naturalizó una serie de contenidos que pudieron ser funcionales en su momento para las finalidades de la educación formal (por ejemplo, el trabajo con itinerarios urbanos y con las regiones de la Argentina, en la escuela primaria; el estudio de los continentes y sus regiones, en el secundario). Transformada hoy la sociedad argentina y su inserción en el mundo (siendo otros los problemas locales, nacionales, regionales y mundiales a los que resulta necesario que los alumnos de los diferentes niveles educativos se aproximen en forma gradual), los conceptos, descripciones, taxonomías de la geografía positivista y la comprensión de los territorios a partir de su singularidad como regiones del pensamiento posibilista, con sus cargas ideológicas incluidas, resultan descontextualizados¹⁴, escindidos de los saberes sustantivos que la escuela debería dar oportunidades de aprender.

Del propósito central –que el sistema educativo adjudicó en sus inicios y sostuvo en el tiempo– para la inclusión de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela argentina (la formación de los futuros ciudadanos del estado nación, de una identidad nacional compartida), poco retoma la Reforma¹⁵. Las políticas educativas formulan otros propósitos: la intención explícita es ahora formar a los niños y jóvenes en la adquisición de herramientas intelectuales que le permitan entender y actuar desde su propio lugar en la sociedad, en su presente y en el futuro; optar, dar razones, debatir, argumentar con un manejo fluido de las habilidades comunicativas que le permitan interactuar con los otros en un

marco de respeto mutuo. Conocimiento no es ya sinónimo de información, sino que el conocimiento se profundiza en la elaboración de ideas, en habilidades para procesar información, para evaluar su pertinencia y confiabilidad. A la vez se amplía: conocimiento es también una forma de relación con el conocimiento, una puesta en duda de las verdades dogmáticas e inmutables, una apertura a nuevas interpretaciones y explicaciones que se nutren en una construcción permanente, multireferenciada, nunca acabada y siempre plausible de ser enriquecida y puesta en cuestión.

Los propósitos de la formación constituyen el principal tamiz por el que pasan los conocimientos científicos revelando de este modo su pertinencia o no en función de un proyecto dado. Volviendo al ejemplo, un abismo separa la geografía escolar tradicional de la geografía escolar renovadora y ese abismo separa también la formación tradicional de los formadores de formadores de la que requieren hoy para dar instrumentos a los futuros docentes del nivel primario con vistas a construir respuestas para las nuevas demandas. Para transitar el cambio, los docentes necesitan sentirse seguros de sus conocimientos, disponer de los elementos necesarios para enmarcar su tarea tanto en lo que se refiere a tramas conceptuales básicas como a formas de procesarlas y presentarlas para hacerlas accesibles a los alumnos.

Un concepto que ayuda a comprender el problema que se plantea a los profesores en relación con el objeto de enseñanza es el de *disciplina escolar*, construido por Chervel a partir de los estudios de la gramática que se enseña en la escuela. Chervel afirma: «Con este término, los contenidos de la enseñanza se conciben como entidades “sui generis”, propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia [...]» (1991, p. 63). Audigier (1992) retoma el concepto de *disciplina escolar* de Chervel y lo especifica cuando presenta las ciencias sociales escolares como la combinación de cuatro características: un conjunto de conocimientos admitidos por todos que se impone como algo evidente, natural; unos métodos propios de enseñanza que se instalan como rutina; unos procedimientos de evaluación comunes; unos sistemas de motivación destinados a favorecer la adhesión del alumno a los proyectos del docente.

Las ciencias sociales escolares serían, desde esta perspectiva, *una producción genuina de la escuela*. Esto implica aceptar que los proyectos de transformación de la formación de los docentes ponen en cuestión una construcción sostenida por una lógica que ha sido indiscutible en la historia escolar de la Argentina. El concepto aportado por Chervel ayuda a comprender la resistencia de las ciencias sociales escolares a los cambios y las actitudes contradictorias de los docentes cuando deben enfrentar un objeto de enseñanza que ya no es el mismo que cuando estudiaron durante su formación ni el que enseñaron hasta pocos meses atrás.

Más allá de la necesidad de un análisis y un debate en profundidad acerca de la validez del concepto de *disci-*

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

plina escolar para interpretar las ciencias sociales escolares sin producir migraciones conceptuales apresuradas, parecería que este concepto constituye una posible herramienta intelectual para iluminar algunos aspectos del desgajamiento que las ciencias sociales escolares poseen en relación con el conocimiento académico y didáctico. A la vez, permite comprender aspectos de la crisis que enfrentan los profesores en el momento actual de cambio, en cuanto éste abreva en saberes que no han estado presentes en su propia formación, pero con los que, se supone, deberían poder operar para superar las limitaciones de la enseñanza tradicional.

Transformaciones educativas, formación docente y procesos de acompañamiento para el cambio: las tradiciones, las prácticas y la identidad, el *habitus*

En primer lugar, para enmarcar la tensión entre la formación docente y la renovación encontramos como herramienta adecuada el concepto de *tradiciones*, presentado por Davini. Para la autora, las tradiciones remiten a «configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones» (1995, p. 20).

Ya se mencionó que las tradiciones en la enseñanza de las ciencias sociales tomaron forma en su inicio y se sostuvieron a lo largo del tiempo con los aportes del pensamiento positivista tanto en educación como en el área didáctica específica. Experimentaron, entonces, una suerte de cristalización en modelos que se han reproducido en la formación de los maestros y también de quienes los forman hasta adquirir un carácter naturalizado por la falta de debate y la impermeabilidad a los cambios que se producían en las corrientes académicas (geográficas, históricas, de las ciencias sociales en sentido amplio, didácticas y pedagógicas).

Si se recorre la historia de la didáctica de las ciencias sociales en Argentina se puede reconocer que fue concebida como una aplicación de la didáctica general hasta prácticamente los años ochenta. Es en esa década que, junto con el retorno a la democracia, se produce la apertura de las ciencias sociales académicas a nuevas corrientes de pensamiento y el avance de la reflexión didáctica acerca de su enseñanza, de la mano del surgimiento de las llamadas ahora «didácticas específicas». Después de primeros intentos tímidos, los noventa fueron el escenario en el cual se instaló el conflicto acerca de para qué, qué y cómo enseñar ciencias sociales. Estas consideraciones tienen lugar en dos ámbitos diferentes y complementarios: cronológicamente, se dan primero en las editoriales productoras de libros de texto para la enseñanza. Luego, a partir de la Ley Federal de Educación, en el sistema educativo, en sus niveles más altos de decisión y desde allí pasan al sistema educativo en gene-

ral. Las tradiciones son puestas en cuestión a instancias de los «especialistas»¹⁶ que participaron y participan en proyectos de planificación con marcada debilidad en cuanto a la construcción de los puentes necesarios con los conocimientos de los docentes. En términos generales se puede reconocer que, en este proceso, se asigna un doble rol a los profesores: por un lado, se los ubica en el lugar de los ejecutores, los que ponen en práctica las decisiones elaboradas centralmente y, por otro lado, se espera que adopten actitudes y tomen decisiones como profesionales autónomos. Esta ambivalencia derivó, en gran medida, en actitudes de creciente desconcierto, de rechazo abierto o encubierto y también en adopciones acríticas de los nuevos contenidos y formas de enseñar que acabaron cambiando rótulos o maquilando la enseñanza de las ciencias sociales.

En el caso de los formadores de formadores, los cambios en los enfoques disciplinares, la reelaboración de los conocimientos para su inserción escolar en el marco de nuevas concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje constituyen serios inconvenientes para que logren avanzar en la renovación de sus prácticas. Implican una crisis de las tradiciones a las que están afiliados y una construcción de nuevos esquemas de percepción, pensamiento y acción. En este marco cobra significado el problema planteado sobre las limitaciones en los logros inmediatos y visibles del trabajo de acompañamiento.

En segundo lugar, el pensamiento de Barbier permite también conceptualizar las tensiones registradas empíricamente. Este autor aborda la relación entre las prácticas y las identidades. Entiende las *prácticas* como «un proceso de transformación de una realidad en otra, para lo que se requiere un operador humano» (Barbier, 1999, p. 74), y las inscribe en el contexto de su historicidad. El campo de las prácticas remite al saber como nueva representación del individuo que las sustenta, a la adquisición de una nueva capacidad que puede ser utilizada por el actor que la posee y, en consecuencia, es inseparable de él. Por lo tanto, las prácticas no se reducen a su dimensión operatoria, sino que están acompañadas por los que llama *procesos de acompañamiento de las prácticas*. Afirma al respecto: «Que éstos sean explícitos o no, las prácticas van acompañadas por fenómenos representacionales, por un pensamiento relativo a ellas, que no es forzosamente analizable como la causa de la acción sino que la orienta y se desarrolla en interacción con ella» (Barbier, 1999, p. 78). A la vez, una práctica se acompaña también por *fenómenos afectivos* que alcanzan a los actores que se ven comprometidos en ella (por ejemplo, placer-desagrado, satisfacción-sufrimiento), indisolublemente unidos a la imagen de la práctica y de sí mismos, sea ésta individual o colectiva.

Esta breve presentación ilumina desde un ángulo diferente pero complementario el problema que se está considerando: empíricamente se pueden reconocer representaciones individuales y a la vez compartidas acerca de las ciencias sociales, de su enseñanza y de la tarea docente; estas representaciones se constituyen en un «núcleo duro» frente a las posibilidades de cambio en razón de su vigencia a lo largo de mucho tiempo y de su

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

coherencia interna. Esto se comprende mejor si, siguiendo el planteo de Barbier (1999, p. 87), se lo relaciona con el concepto de *identidad* o bien si se entiende la identidad como un conjunto de componentes representacionales, operatorios y afectivos «producidos por una historia particular y de la cual el agente es el soporte y el detentador en un momento dado de esa historia». La identidad puede ser captada como un estado y como un proceso, a la vez que puede ser analizada en los niveles individuales y colectivos¹⁷. Al entender la identidad como soporte y como proceso, se encuentra una posible raíz de las dificultades que se plantean a los docentes para el cambio y, a la vez, una concepción apropiada para enmarcar la posibilidad de cuestionar las prácticas a partir de la movilización de los componentes de la identidad, apelando a la imagen de sí, del placer y del sufrimiento que conllevan las prácticas instituidas. Sería conveniente, entonces, ayudar a hacer explícitos los sentimientos de éxito y fracaso, indagar en ellos para la búsqueda de sus razones como base para la construcción de nuevas capacidades o de nuevas disposiciones, lo cual lleva a poner en juego el análisis crítico de la autonomía y la dependencia. La interacción entre prácticas e identidades se presenta como una conceptualización rica para la planificación, puesta en acción y evaluación de dispositivos de formación, de actualización, y de acompañamiento para el cambio, como el que se está analizando.

En tercer lugar, y para enfocar la cuestión con otra lente, se acudirá a Perrenoud (1995, p. 182), quien retoma de Bourdieu la noción de *habitus*. Ésta remite a la *estructura estructurante*, a la *gramática generatriz de las prácticas* conformada por el conjunto de los esquemas de percepción, de evaluación, de pensamiento y de acción que permiten a cada sujeto responder a una gran diversidad de situaciones cotidianas adaptando su acción sólo en forma marginal según las características de la situación específica que enfrenta, sin innovar, salvo en lo que hace a dicha singularidad.

El *habitus* se conforma en la formación y en la socialización, no necesariamente de modo consciente, a partir de la participación como estudiante o como docente en acciones pedagógicas fundadas sobre las rutinas o sobre una improvisación reglada que apelan poco a los saberes. Se trata de un marco rígido que dicta actitudes y prácticas que entran en confrontación con los perfiles de docente que los momentos actuales demandan, que obstaculiza avanzar en el logro de la expectativa de docentes autónomos y responsables, capaces de innovar, de construir estrategias flexibles en función de objetivos generales¹⁸.

El autor señala que el *habitus* siempre se forma¹⁹: «La cuestión es saber cómo concebir una formación deliberada de *habitus* profesionales, orientada por los objetivos, y de forma abierta, respetuosa de la persona, que no reciba un “disciplinamiento” ni un simple aprendizaje por ensayo y error [...]» (Perrenoud, 1995, p. 184). Por ello es necesario que en un proyecto formativo se planteen a la vez y articuladamente momentos para la toma de conciencia del *habitus* en tiempos reales y en situación como instancias para la transformación de los

esquemas pasándolos al control de los conocimientos procedimentales y de la razón. Por ejemplo, alterando intencionalmente las condiciones de la práctica (planteo de situaciones insólitas, provocadoras) «sin jamás violentar a las personas, o al menos tener esa intención» (Perrenoud, 1995, p. 195). El trabajo sobre el *habitus* es, entonces, un proceso de largo aliento.

Transformaciones educativas, división del trabajo entre expertos y profesores, profesionalidad y desorientación ideológica

Retomando el tema de la autonomía y la dependencia, se acudirá a Contreras (1996), quien realiza una aproximación a la autonomía como cualidad del oficio docente.²⁰ En su obra pone en evidencia una serie de contradicciones entre la demanda de profesionalización y la creciente proletarización de los profesores. La cuestión de la autonomía adquiere especial importancia en momentos de cambio de Planes de Estudio y de programas puesto que en ellos entra en tensión la prescripción desde un Estado que asume su responsabilidad de dar las normas sobre la enseñanza y la libertad de las instituciones y de los docentes en el momento de planificar su tarea y llevarla a las aulas. Al respecto, cabe tener en cuenta que, ante la falta de actualización de las normas vigentes y un cierto desentendimiento del nivel nacional —antes de la transferencia de los institutos de formación docente— acerca de qué efectivamente se enseñaba en el nivel terciario, muchos profesores habían elaborado sus programas en forma individual con o sin apoyo institucional, registrándose una considerable heterogeneidad en la oferta que concretaban las materias referidas a la enseñanza de las ciencias sociales. A ello se suman el desigual nivel de actualización disciplinar de los profesores y su incipiente formación acerca de la didáctica específica, más allá de la lenta producción y divulgación de los conocimientos construidos sobre la misma, muchas veces más propios del nivel de la innovación que del de la investigación.

Establecer lineamientos para la enseñanza constituyó, entonces, una relativa novedad en el nivel terciario de la educación. Contreras afirma que puede entenderse un proceso de este tipo como una forma de la división del trabajo entre quienes planifican desde los organismos centrales y quienes implementan la enseñanza, lo cual implica para los profesores una pérdida del control y del sentido de su propio trabajo, es decir, una pérdida de la autonomía. Dice al respecto: «Todo ello nos permitirá concluir acerca de la confluencia de los procesos de control ideológico y técnico en la enseñanza [...] lo que está en juego en la pérdida de autonomía del profesorado no es tanto el control técnico al que éste pueda ser sometido como la *desorientación ideológica* en la que puede verse sumido» (Contreras, 1996, p. 18; la cursiva es nuestra). El discurso de la profesionalización puede constituirse, en este contexto, en una forma de cooptación ideológica de los docentes, quienes se adhieren a él elaborando colectivamente una ideología defensiva frente al sufrimiento por la descualificación de su labor²¹ y el incremento de las características alienantes de la misma.

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

En el punto 2 de este artículo se presentaron las características del dispositivo de transformación de la formación docente para el nivel primario en el ámbito del GCBA y específicamente la apelación a la profesionalidad de los profesores en la discusión de los lineamientos curriculares y en su puesta en acción en las aulas, apoyados por el proyecto de acompañamiento llevado a cabo en el primer semestre de 2002 en el caso del espacio curricular Enseñanza de las Ciencias Sociales 1 y 2. La evaluación del equipo técnico refleja la preocupación por la medida en que los profesores asumen o no esa profesionalidad y la medida en que adoptan actitudes que dificultan la horizontalidad en el trabajo conjunto. Esta tensión puede comprenderse mejor en la medida en que se la analice desde los aportes de los conceptos de tradiciones, de prácticas e identidades y de *habitus* presentados más arriba.

A MODO DE CIERRE Y DE APERTURA

En el material empírico proporcionado por la experiencia que se analizó se reconoce una actitud de demanda desde los formadores de formadores (de soluciones, de programas, de planificaciones, de propuestas concretas de enseñanza) que marca la distancia entre la formación y las teorías implícitas de los profesores acerca de la profesionalidad y lo que establecen los lineamientos. Pese al aparente acuerdo con respecto a la renovación del objeto de enseñanza en el nivel del discurso, su puesta en acto resulta sumamente dificultosa. Los profesores tienden a ser reticentes a exponer sus prácticas efectivas, y esto constituye un obstáculo –entre muchos otros– para la realización de construcciones colectivas que permitan concretar los cambios en la enseñanza. Se reconoce así un dilema que también se hace presente en el trabajo con docentes de otros niveles del sistema educativo y de otras jurisdicciones del país: muchos profesores demandan participación, se quejan de no ser tenidos en cuenta; sin embargo, ante la posibilidad de participar, se pueden observar actitudes de desconfianza, de compromisos parciales, e incluso llegan a preferir cierta verticalidad en la toma de decisiones.

Estas ambivalencias abren un abanico de preguntas para las que aún no se dispone de respuestas y que sería necesario y sumamente interesante que dieran origen a proyectos de investigación: ¿Cómo entienden los profesores las transformaciones que se plantean hoy en la enseñanza de las ciencias sociales y en la función

docente?²² ¿Qué relaciones se establecen entre el objeto de enseñanza y la identidad profesional? ¿Por qué los docentes se muestran remisos a asumir su lugar de poder e intentan delegarlo en las autoridades? ¿Qué elementos presentes en su identidad, en las tradiciones, en el *habitus*, actúan como obturantes de los procesos de cambio con participación? ¿Qué componentes del discurso de quienes conducen el sistema resultan ambiguos? ¿Cuál es el lugar de la falta de ejercicio de la participación en la cultura política nacional? ¿Cuál es la concepción de autoridad que entra en juego en nuestro sistema educativo y en la sociedad en general? ¿Cómo influye el autoritarismo que caracterizó la Reforma Educativa, y muchos de los cambios realizados en la década de los noventa en nuestro país, en las acciones emprendidas desde el GCBA? ¿Cómo capitaliza el docente sus espacios de autonomía?

En la propuesta que se ha analizado, los lineamientos políticos enmarcaron acciones de negociación del currículo; los equipos técnicos proporcionaron materiales provisorios para poner en acto y debatir; las reuniones con docentes se estructuraron desde la horizontalidad y la recuperación de las prácticas. Se obtuvieron logros, pero, no obstante, subsisten malentendidos y surgen cantidad de obstáculos.

De acuerdo con el análisis realizado, para continuar trabajando estos obstáculos y avanzando en una necesaria transformación, es imprescindible: *a)* recurrir a una mejor negociación de los significados entre los diferentes actores del sistema educativo; *b)* mantener la coherencia de los dispositivos; y, especialmente, *c)* sostener en el tiempo –se ha demostrado que éste es un factor ineludible– el acompañamiento a los profesores desde los organismos de decisión para afianzar los primeros logros y seguir construyendo conjuntamente una nueva propuesta. Esto implicaría programar dispositivos de *formación permanente* concretados a partir de estrategias multivariadas centradas en las prácticas y en el intercambio, conmocionantes del *habitus* y de las tradiciones en la enseñanza de las ciencias sociales, así como en el apoyo a los docentes para que puedan ir modificando su identidad profesional y asumiendo –no delegando– el lugar de «poder-saber» para que no pierdan el sentido ideológico y político de su acción. Si estos aspectos están contemplados, reafirmados y compartidos, es posible que resulte más sencillo transitar el momento del trabajo que la mejora de la formación de los futuros profesores del nivel primario requiere.

NOTAS

¹ La Ley establece la obligatoriedad de la educación para el último año del nivel inicial (alumnos de 5 años) y para los tres ciclos de la EGB (1º ciclo, 1º a 3º, alumnos entre 6 y 8 años de edad; 2º ciclo, 4º a 6º, alumnos entre 9 y 11 años y 3r. ciclo, 7º a 9º, alumnos entre 12 y 14 años). Antes de la Reforma Educativa era obligatoria la escuela primaria (1º a 7º grados, alumnos de 6 a 12 años), no así la escuela secundaria (5 años de duración) ni el nivel inicial.

² La Reforma Educativa fue costeadada mayoritariamente a partir de préstamos internacionales, fundamentalmente del Banco Mundial, que contribuyeron a engrosar la ya importante deuda externa de nuestro país.

³ Se escribe *capacitación* entrecomillado dado el carácter controvertido del término y de su real alcance en este proceso de Reforma.

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

⁴ Los cambios en el sistema educativo estuvieron insertos en cambios políticos más amplios. De ellos mencionaremos tres que se relacionan directamente con la temática de este trabajo: la descentralización –en sus diferentes vertientes–, que en 1992 produce la transferencia de las escuelas secundarias a las provincias y a la –en ese entonces– Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA), la autonomización de la Ciudad de la Ciudad con la constitución del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) y el recrudescimiento del debate por la coparticipación y la atención de los servicios transferidos con recursos genuinos en el marco del ajuste estructural del estado.

⁵ Según testimonio de autoridades educativas, existen en el poder legislativo más de siete proyectos desde hace varios años, pero nunca han sido tratados.

⁶ Desde la Escuela de Capacitación (CePA), se trabajó desde los años del retorno a la democracia en una multiplicidad de acciones destinadas a la actualización, capacitación y perfeccionamiento de los docentes de los diferentes niveles; desde la Dirección de Curricula y después de diferentes proyectos de desarrollo curricular y de apoyo a escuelas secundarias, en 1997 se publicó el prediseño para nivel inicial, en 1999 para 1° y 2° ciclo del nivel primario, en 2001 un documento de orientación para 7° grado, en 2002 y 2003 se está trabajando el cambio de programa de todas las asignaturas de 1° y 2° del nivel secundario; desde la Dirección General de Planeamiento-Educación se llevan a cabo cantidad de proyectos basados en la detección y atención de problemas específicos en las instituciones y en el sistema.

⁷ La formación de formadores para el nivel inicial, primario y secundario está a cargo de institutos terciarios de formación docente. Las universidades forman también profesores para el secundario, no así para los otros niveles.

⁸ Subsecretaría de Educación: Dirección General de Educación Superior - Dirección General de Planeamiento - Dirección de Curricula, en trabajo conjunto.

⁹ Gentili (1997), entre otros autores, pone de manifiesto la simultaneidad de procesos de reforma educativa, con metodologías similares y fondos del mismo origen en diferentes países de América Latina.

¹⁰ Esta transformación implicó un aumento del número de docentes, ya que el Plan prescribe una duplicación de la carga horaria y nuevas instancias de trabajo en ciencias sociales. En primera instancia se realizó una reubicación de los docentes que ya se desempeñaban en el subsistema en materias afines, con formación de base realizada en forma mayoritaria en institutos terciarios de formación de profesores para la enseñanza secundaria, fundamentalmente en historia, en geografía o, en algunos casos, en sociología. La cobertura de los cargos restantes se hizo por concurso de antecedentes, lo que posibilitó que nuevos docentes, con formación universitaria, se incorporaran a los institutos.

¹¹ La encuesta apuntó a evaluar el dispositivo de acompañamiento a partir de tres consignas abiertas que centralmente pretendían relevar: tres aciertos, tres ajustes y tres sugerencias para propuestas futuras.

¹² Pilar Benejam (2001) realiza un profundo análisis de la relación entre los enfoques disciplinares y didácticos en vinculación con la epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En el ámbito argentino, Anahí Mastache (1998) enfatiza que todas las didácticas especiales implican posturas filosóficas respecto de la didáctica y de la disciplina correspondiente.

¹³ Entrevista tomada en 2002 por alumnos del Seminario de

Investigación Geográfica en Práctica Docente de Facultad de Filosofía y Letras de Universidad de Buenos Aires.

¹⁴ La escuela construyó, a partir de ellos, nuevas versiones deformadas, carentes de potencial explicativo, y factibles sólo de ser repetidas. «En geografía no es necesario pensar. Hay que estudiar», suelen decir los alumnos del secundario.

¹⁵ Son ejemplo los CBC para los diferentes niveles y ciclos, y los prediseños de 1° y 2° ciclos del GCBA.

¹⁶ Los «expertos» son un actor clave de la reforma educativa argentina, tal como lo plantean diversos autores Gentili (1977) o la misma documentación organizadora del proyecto de elaboración de los CBC.

¹⁷ Es en este sentido que un mismo individuo puede ser el soporte de múltiples identidades que corresponden a los diferentes campos de prácticas en las que se encuentra comprometido, sea en forma individual o compartida.

¹⁸ En el caso que se está analizando, y a modo de ejemplo, se observa claramente en la dificultad de los profesores para planificar contenidos de enseñanza a partir de lineamientos mínimos, para superar la dicotomía ciencia-didáctica, así como en su evaluación de los ajustes necesarios y las sugerencias explícitas al finalizar el semestre de trabajo. (Ver punto 2 de este artículo)

¹⁹ Perrenoud afirma que la acción pedagógica está constantemente bajo el control del *habitus* según por lo menos cuatro mecanismos complementarios (pp. 184-185): en los gestos del oficio como rutinas; en la identificación de la situación y del momento oportuno; su parte menos consciente interviene en la microregulación de las acciones intencionales y racionales; la gestión de la urgencia moviliza débilmente los mecanismos racionales y los saberes explícitos del actor, que quedan por ello, bajo el dominio del *habitus*. También Barbier (1999, p. 86) retoma de Bordieu el concepto de *habitus*.

²⁰ Contreras Domingo analiza esta cuestión en el marco de los discursos acerca de la profesionalización propios de diferentes reformas educativas europeas de la década de los ochenta. Su trabajo aporta marcos que permiten abordar problemáticas similares que se plantean en Argentina, cuya Reforma Educativa considera como uno de sus pilares la «capacitación» y la profesionalización de los docentes de los diferentes niveles (Ley Federal de Educación, título III).

²¹ En el caso argentino, la Reforma Educativa fue acompañada por un discurso legitimador que hizo énfasis en la crítica a la enseñanza que proporcionaban los docentes.

²² Nicole Mosconi (1998) reconoce cuatro componentes en las nuevas competencias docentes: *a*) uno cognitivo que se refiere a suscitar en los alumnos el deseo de aprender, atendiendo a la heterogeneidad de los grupos; *b*) un componente teórico que remite a constituirse en un especialista en aprendizajes que gradúa su intervención, la flexibiliza de acuerdo a los grupos y a la institución, para lo cual es imprescindible una actualización permanente y amplia que excede el saber de una disciplina específica; *c*) un tercer componente es el organizacional, vinculado con el trabajo profesional colectivo; *d*) el cuarto es el ético que se asienta en la convicción de que todos los alumnos pueden aprender en la medida que se les brinden los medios para ello. La autora afirma que estas competencias de la profesionalidad van acompañadas de un reconocimiento social y una revalorización salarial en el contexto francés. Si bien estas competencias se retomaron en la Reforma Nacional, las condiciones de trabajo de los docentes siguen siendo muy precarias en la Argentina.

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIGIER, F. (1992). Pensar la geografía escolar. Un reto para la didáctica. *Documents d'analisi geogràfica*, 21.
- BARBIER, J.M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA; Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los Documentos, 9.
- BENEJAM, P. (2002). Seminario: Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal Universitaria.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1996). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- CHERVEL, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295. *Historia del curriculum I*.
- DAVINI, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, M.C. y BIRGIN, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los noventa. Continuidades y transformaciones, en Souto, M. (comp.). *Políticas y sistemas de formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA; Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los Documentos, 8.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- GENTILI, P. (1997). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. CEA-UNESCO *Cumbre Internacional de Educación «Las organizaciones sindicales ante la responsabilidad social de educar»*. México: Versión mimeo.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN (1998). *Lineamientos curriculares para la formación docente de grado. Avances en el estructura curricular*. Buenos Aires.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN (2001). *Lineamientos curriculares de la formación docente para el nivel primario*. Buenos Aires.
- MASTACHE, A. (1998). Filosofía de las ciencias particulares y didácticas especiales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año VII, 13.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1997). *Contenidos básicos comunes para la formación docente de grado*. Buenos Aires.
- PERRENOUD, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience, en Paquay, L. et al. (eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruselas: De Boeck.
- PIPKIN, D., VARELA, C. y ZENOBI, V. (2001). *Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza en el nivel primario. Materia: Enseñanza de Ciencias Sociales 1 y 2*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación.
- REPÚBLICA ARGENTINA (1993). *Ley 24.195 (Ley Federal de Educación)*.