

¿QUÉ PIENSAN LAS DOCENTES ACERCA DE LO QUE ENSEÑAN? CONCEPCIONES PERSONALES SOBRE LOS CONTENIDOS ESCOLARES

Mario Andrés Zimmerman*
mzimmerm@psi.uba.ar
María Fernanda Trabazo**
fertrabazo@yahoo.com.ar

RESUMEN

En las últimas décadas y desde distintas perspectivas, el pensamiento del profesor ha sido objeto de numerosas investigaciones, Este artículo se inscribe en esa preocupación y presenta los resultados de una investigación sobre las concepciones de las docentes acerca de los contenidos escolares. Se indagaron docentes de escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires mediante técnicas de grupos focales y entrevistas en profundidad semi-estructuradas. Estos procedimientos de indagación de tipo cualitativo permiten indagar en profundidad la significación original atribuida por los entrevistados. Podemos concluir que existen diferencias entre lo que se entiende por contenido escolar en la comunidad académica y las concepciones que tienen las docentes. Los contenidos aparecen naturalizados debido a que no se reconoce el origen vinculado a las transformaciones de las disciplinas específicas y a que desde la visión de las entrevistadas, no se considera que responden a problemas de la realidad social de la que parten y a la que se dirigen. De esta manera, los contenidos quedan aislados y asépticos y no entran en diálogo con los problemas pedagógicos del quehacer diario ni con sus posibilidades de transformación. La naturalización de los contenidos trae aparejada una neutralidad que invisibiliza el problema de la transmisión de ideología a través de ellos. En las entrevistas realizadas, las docentes no parecen ser concientes que a través de los contenidos también se enseña una determinada mirada de la realidad.

Palabras clave: concepciones docentes; contenidos escolares; currículo.

1 INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas y desde distintas perspectivas, el pensamiento del profesor ha sido objeto de numerosas investigaciones, Este artículo se inscribe en esta preocupación y presenta los resultados de una investigación que indaga las concepciones de las docentes¹ acerca de los contenidos escolares. Conocer sus concepciones es un modo de revalorizar la tarea educativa en toda su complejidad y un modo de entender las elecciones personales con que las docentes

* Doctor en Psicología. Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de La Matanza.

** Magíster en Psicología educacional. Universidad de Buenos Aires.

¹ En este capítulo se ha optado por usar el genérico femenino para evitar expresiones tales como *los/las maestros/as*, que dificultan la lectura, excepción hecha en los casos en que los autores citados lo expresen de otro modo.

configuran teorías conceptuales inclusoras de los discursos pedagógicos y curriculares (ELICHIRY, 2001; FELDMAN, 1996).

Bruner (1997) afirma que al teorizar sobre la práctica de la educación en el aula se deben tomar en cuenta las teorías que ya tienen aquellos implicados en enseñar y aprender. Cualquier innovación que los teóricos pretendamos introducir compite, reemplaza o modifica las teorías que guían a las maestras y a las alumnas. Una psicología cultural, plantea el autor, exige que nos hagamos conscientes de cómo desarrollamos nuestro conocimiento y de los valores que nos llevan a adoptar nuestras perspectivas; pero no pretende que haya una sola forma correcta de construir significados.

Al interrogarnos sobre las concepciones personales de las docentes de nuestro país, debemos considerar las sucesivas reformas curriculares que se han ido desarrollando en la Argentina en las últimas décadas. Estos cambios suponen transformaciones en las prácticas docentes y nos interesa saber en qué medida esto es así. Partimos de la hipótesis de que existen diferencias entre lo que se entiende por contenido escolar desde el ámbito académico y la concepción que tienen las docentes sobre esos contenidos. En este sentido, la indagación se orientó a responder preguntas tales como ¿a qué tipos de contenidos se refieren las docentes cuando se les pregunta sobre los contenidos escolares? ¿contenidos conceptuales explícitos del curriculum?, ¿aspectos vinculados a otras dimensiones del curriculum?, ¿incluyen la enseñanza de estrategias de aprendizaje o procedimientos dentro de esos contenidos? ¿de dónde consideran que surgen esos contenidos?. En síntesis: ¿qué piensan las docentes de aquello que enseñan todos los días en el aula?

2 DESARROLLO

Los contenidos que transmite la escuela son una construcción social y en tanto tal, su transmisión está sujeta a la interpretación. La enseñanza escolar no es una actividad vacía; tiene intenciones y propone una red de significados; transcurre a través de las acciones y las perspectivas de los actores que en ella intervienen. Los contenidos se configuran con una historia que se desprende del contexto histórico que les da origen. Sin embargo, consideramos que en las prácticas escolares frecuentemente, los contenidos adquieren una neutralidad que es ajena a su

origen como artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados (GOODSON, 1995).

Las docentes no son las creadoras de los contenidos que transmiten. Su tarea consiste en interpretar el curriculum; ser mediadores entre el contenido y el alumno, entre la cultura exterior y la cultura pedagógica de la escuela (GIMENO SACRISTÁN, 1995).²

En las prácticas diarias las docentes enfrentan situaciones poco definidas y desordenadas, problemas singulares que no pueden resolverse con la aplicación de un principio técnico general. Por esta razón, Schon (1987) plantea que las maestras necesitan formularse concepciones que les permiten organizar la realidad que abordan. El saber profesional constituye un esquema práctico, es decir, un modelo de actividades o tareas ligadas a un determinado contenido. Los esquemas prácticos son respuestas adaptativas que constituyen el “esqueleto de la profesionalidad misma”. Gimeno Sacristán (1995) agrega que estas concepciones provienen de una misma matriz que hace que sean compartidas por varios docentes por el hecho de formar parte de una cultura profesional en común.

En este trabajo tomamos el concepto de concepción personal en un sentido amplio, en tanto un proceso personal por el cual un individuo estructura sus conocimientos y constituye un marco cognitivo que sostiene sus elecciones y decisiones. Si bien es personal, no es individual ya que este conocimiento se elabora a lo largo de toda la vida participando en procesos intersubjetivos. Preferimos utilizar el término "concepción" ya que nos permite abordar la complejidad que representa un proceso de conocimiento que entrelaza conceptos y valoraciones construidos en interacción con la realidad que pretende explicar. Evitamos así, el inconveniente de mencionar la expresión teorías -en un sentido estricto- debido a que no aludimos a un corpus sistematizado de conocimientos explícitos y verificados. Consideramos que las concepciones personales no deben ser comprendidas en tanto sucedáneos distorsionados de las teorías científicas sino que deben ser abordadas en su originalidad y analizadas en lo que tengan de específico ya que la práctica docente es mucho más compleja que la aplicación -por vía de simple deducción- de las teorías científicas (BROMME, 1988, ZIMMERMAN, 2005).

² En este sentido, podemos afirmar que los contenidos son un conjunto de conocimientos culturales que se encuentran atravesados por la propia cultura escolar y que incluyen hábitos, valores, convicciones y rituales que orientar un modo de ser, hacer y sentir en la escuela.

Las concepciones que nos interesan indagar son aquellas que se refieren a los contenidos escolares. Los contenidos que trasmite la escuela son conocimientos legitimados por una sociedad en un momento histórico. Lo que esa sociedad considera que deben aprender sus integrantes y que no se adquiere por la sola participación cultural, sin una acción pedagógica directa (COLL, 1990).

La selección oficial de contenidos destinados a ser transmitidos constituye el currículum formal o explícito. Pero en las prácticas también existe un currículum real que es aquel que define al contenido efectivo de la enseñanza y de las situaciones de aprendizaje, no como figura en los textos sino como se concreta en las clases de acuerdo al docente y la cultura escolar (PERRENOUD, 1996). Además del currículum real, podemos identificar un currículum oculto en las rutinas cotidianas que hacen que un alumno aprenda a vivir en el ámbito escolar respondiendo a lo que profesores y compañeros esperan de él (JACKSON, 1968). Lo que no se enseña también puede ser significativo por lo que se puede hablar de un currículum nulo: la ignorancia no es un espacio vacío, neutro, sino que tiene efectos importantes en el tipo de opciones que uno puede considerar, en las alternativas que selecciona o descarta. Elegir qué se enseña, es decir, seleccionar los contenidos escolares; está ligado indefectiblemente a cuestiones de poder y autoridad, en el nivel político, económico, cultural y social.³

Con respecto a los conocimientos científicos, se plantea finalmente el problema de cómo transformarlos en “contenidos a enseñar”. Chevallard explica el intrincado proceso por el cual se transforma el conocimiento científico en contenido escolar: “Un contenido del saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica.” (1985, p. 45) Esta transposición de la ciencia a la escuela plantea un conocimiento disciplinar exiliado de sus orígenes y por tanto, de su historicidad por lo cual se legitima mediante la autoridad del docente que lo transmite.

La indagación que hemos desarrollado acerca de qué entienden los docentes sobre estos contenidos fue realizada sobre una muestra de doce docentes, de entre 29 y 46 años que ejercen en colegios primarios de la ciudad de Buenos Aires. En un primer momento se utilizó la técnica

³ Por lo tanto, al considerar los contenidos escolares deberían ser tenidas en cuentas las múltiples dimensiones del currículo que se mencionan y no sólo las del currículum formal.

de grupo focal y posteriormente se realizaron entrevistas semi-estructuradas. Los grupos focales previos permitieron conocer el universo de problemas y significaciones particulares para facilitar el diseño de las entrevistas. En las entrevistas en profundidad, el entrevistador participó activamente, preguntando y repreguntando a partir del material obtenido, con una modalidad clínica, en el sentido piagetiano del término. Se administró un protocolo que consistía en diálogos montados sobre imágenes fotográficas -a modo de escenas críticas- cuyos contenidos surgieron de las temáticas emergentes del grupo focal. Estos procedimientos de indagación de tipo cualitativo permitieron indagar en profundidad la significación original que las docentes atribuyen a los contenidos escolares.

Con respecto a qué entienden las docentes entrevistadas por contenidos escolares encontramos que se definen como “temas”, “lineamientos conceptuales”, “elementos a tener en cuenta”, “excusa para desarrollar las habilidades de los chicos” o “herramientas de trabajo”. Algunas docentes optan por mencionar ejemplos, clasificaciones o brindar características referidas a los sujetos a los cuáles se dirige la enseñanza de los contenidos (“son aquellos... que están para incorporarse a los chicos”, “los contenidos que se dan de primero a séptimo”, etc.). Pudimos determinar que la mayor parte de las conceptualizaciones que realizan las docentes aluden a lo que Coll (1990) denomina contenidos “conceptuales”, es decir, a hechos y conceptos.

Ninguna de las definiciones aportadas por las docentes alude a que los contenidos seleccionados corresponden a un momento histórico de una sociedad en particular. Los contenidos aparecen como entidades que existen en sí mismos, por fuera del proceso histórico que les dio origen y los justifica.

En algunas entrevistas las docentes mencionan clasificaciones que se presentan como pares que ellas oponen. Por ejemplo: “contenidos específicos” y “contenidos relacionados con el alumno”; “contenidos del C.B.C” (Contenidos Básicos Comunes correspondientes a la Ley Federal de Educación) y “contenidos que surgen de las problemáticas fundamentales entre ellos”; “los que son más claves” y “los que no van a internalizar tanto”; “los que se dan en todas las escuelas y los que no se dan en todas las escuelas”, “los que tenés que enseñar para el secundario” y “los que estaría bueno” o “interesante” enseñar. También, al analizar estos binomios, encontramos que aparece una diferenciación entre “los contenidos que enseña la escuela” y “los contenidos que tiene que enseñar la familia”. Creemos que estos binomios

representan la dificultad – o el intento de solución – para conjugar dos variables que coexisten: el currículum oficial y sus consideraciones personales.

Por otra parte, a lo largo de las entrevistas, las docentes también agregan otras denominaciones utilizadas en la didáctica de las últimas décadas: “los contenidos conceptuales”, “los contenidos transversales” y los “contenidos procedimentales”. Pero al analizar las definiciones que brindan notamos que éstas han sido resignificadas: mientras los contenidos conceptuales comprenden a “lo que se enseña en la escuela”, los contenidos transversales serían “lo que vos enseñás a través de esos contenidos” (haciendo referencia a los conceptuales) y los procedimentales serían “los procedimientos que vos aprendías para poder aprender esos contenidos”.

También aparecen ciertas ambigüedades que ayudan a entender las características de las concepciones que sustentan estas docentes: en su discurso expresan que “el desempeño es un contenido que acompaña los contenidos”, o que hay “contenidos que no son contenidos”, o incluso que es necesario “estudiar la materia no sólo el contenido”; Podemos decir que la falta de precisión en estas explicaciones refiere a una dificultad para reconocer contradicciones en afirmaciones contrapuestas. No se intenta brindar una coherencia válida a su explicación sino buscar resoluciones útiles en las prácticas. El hecho de que estas aparentes contradicciones no sean reconocidas como tales ya fue señalado por nosotros en otras investigaciones relacionadas con concepciones acerca del aprendizaje (ZIMMERMAN, 2000, 2005).

Sólo en dos de las entrevistas realizadas se hace referencia a contenidos vinculados al currículum oculto: “hay un montón de cosas que vos les enseñás a los chicos, ¿no?, no sólo contenidos escritos en el currículum, un montón de hábitos diarios...” o “y no solamente enseñás contenidos de esas áreas sino también enseñás valores, enseñás costumbres, enseñás cosas que los chicos te ven, ya con solo verte o la forma de pararte o una frase que vos decís y ellos ya la aprendieron; también estás enseñando”.

Las docentes consideran a las “estrategias”, entendidas como “el desarrollo de habilidades para adquirir los contenidos conceptuales” y a “las problemáticas de relación que surgen entre los alumnos”, como contenidos. Así también, “el trabajo grupal” es mencionado por las docentes: “El trabajo grupal es un contenido porque es un trabajo de relación también, y es muy difícil”; “creo que hay que hacer mucho hincapié en el trabajo en grupo”; mientras que otra maestra no lo considera dentro de este concepto ya que “es una dinámica, o sea, no la tomo como contenido”.

En cuanto a las áreas de conocimiento, aparece una predominancia del área de Lengua seguida por el área de Matemática. Las referencias a las Ciencias sociales son ligeramente más frecuentes que las referencias a Ciencias naturales. Todas son reconocidas más como materias que como áreas de conocimiento; restringiendo otra vez los contenidos a entidades creadas para la enseñanza dentro del marco escolar (Ballesteros y otros, 2001) y anulando la distancia entre el saber sabio y el saber enseñado que constituye el eje central de la transposición didáctica (CHEVALLARD, 1985).

Con respecto a los cambios curriculares realizados por el Ministerio de Educación en los últimos años, muchas docentes plantean que éstos no fueron significativos. También critican que los contenidos “se bajen” y que además, en muchos casos, sean inadecuados para la edad de sus alumnos. Las docentes no son proclives a consultar documentos oficiales o conclusiones de investigaciones u obras teóricas, aun cuando no sepan cómo resolver una situación ya que en estos casos, recurren a su propia experiencia (Jackson, 1968). La “teoría” aparece ante ellas como “jerga lingüística” –por momentos amenazadora- que no sirve para resolver los problemas con los que diariamente se tienen que enfrentar en el mundo de la práctica.

Las expresiones de las docentes con más años de experiencia coinciden con la suposición de Perrenoud (1996) de que a mayor antigüedad en la docencia, menor es la consulta de documentos oficiales: “yo siempre he tenido armados los contenidos que sé que son, por eso, siempre están la guía de contenidos que voy a trabajar y después me sirve a mí para tener un orden como para saber cómo voy a desarrollar más o menos el año...” (17 años de antigüedad), “yo ya que hace ya cinco años que estoy en primer grado, el Diseño de primero, yo ya me lo sé “al toque” (11 años de antigüedad); “Generalmente, la planificación la presento en tiempo y forma, y ni la miro (...) después de muchos años de trabajo más o menos tengo en la cabeza los grandes lineamientos” (26 años de antigüedad).

Las docentes consideran la posibilidad de agregar nuevos contenidos en respuesta a las inquietudes de los alumnos aunque no estén incluidos en el curriculum oficial. Una de las docentes señala que el límite para atender a las demandas de los alumnos sería aquello que fuera en contra de su ideología, y dos mencionan como dificultoso la posibilidad de que incluir las inquietudes de los alumnos no les permita llegar a tiempo “con los contenidos que marca una planificación”.

Además de los alumnos, la familia juega un papel preponderante en el discurso de todas las entrevistadas: “hay cosas que son base que tienen que venir de la casa”; hay contenidos que se “enseñan dentro” y contenidos que se “enseñan afuera” de la casa. La familia enseña a “ser personas”, “lo que es comportarse en sociedad”, y “como manejarse con ciertos valores durante la vida”. Se critica que los padres den mayor importancia al aprendizaje de datos que a los valores o hábitos. Muchas docentes coinciden en que algunos de estos contenidos, especialmente los dos últimos mencionados, tendrían que provenir de la familia y son, en la actualidad, delegados a la escuela; “...se espera todo de la escuela”. Se plantea que la cantidad de contenidos escolares es mucha por lo que la familia debería ayudar a las docentes y acompañar el aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, las familias también exigen a la escuela. Demandan que “...ponga los límites”, desautoriza o culpa a la maestras cuando los niños no aprenden o no cuidan sus útiles; “evalúan” los contenidos escolares opinando que algunos son “una pérdida de tiempo” o consideran que “antes la enseñanza era mejor”.

Las docentes entrevistadas enseñan sin necesariamente comprender el por qué y el para qué del objeto de estudio que transmiten. Una maestra señala que si un docente no sabe por qué enseña un contenido, los alumnos no podrán aprenderlo, y otra indica que hay que “tener una razón verdadera de para qué lo estás enseñando”. Sin embargo, en la mayoría de las entrevistas, aparece una dificultad para justificar la enseñanza de algunos contenidos que parece resolverse al encontrar una “dinámica” que motive tanto a las alumnas como a ellas. Se dejan pendientes, de este modo, las razones que justifican o no, que ese contenido aparezca en el curriculum: “...a un chico de primaria, que le sirva para la secundaria no le interesa tanto...”; ...“El por qué, tiene que haber otro por qué”, “le buscás la vuelta” o “buscar o encontrarle el sentido”

Estas dificultades para pensar acerca del sentido de los contenidos pueden tener que ver con una creencia que expresan de manera concluyente dos entrevistadas, pero que sería una idea implícita en la mayoría de las entrevistas: “no hay nada que no te sirva”, o lo que es similar, “todo te sirve para algo”. Sólo una docente se plantea la justificación de los contenidos como un problema “... o le descubro el sentido y se lo transmito a los chicos, o quedan como cosas que se dan por dar...”. Otras dos docentes, de primer grado, comparten la posibilidad de elegir no dar algunos contenidos; el criterio mencionado para descartar un contenido sería considerar que es un contenido que los chicos todavía no pueden aprender (p. e., resta con dificultad, enseñar historia

argentina a través de la integración de las efemérides o los barrios de la Ciudad de Buenos Aires). Las demás docentes enseñan todos los contenidos que se nombran en el curriculum; unas pocas optan por restar actividades, otra por recortar “aspectos” de un contenido y una elige enseñarlos en forma “tradicionalista” que, según ella, consistiría en preparar cuestionarios, exponerlos, explicar y aclarar dudas.

Para la mayoría de las maestras entrevistadas un modo de “darle sentido a los contenidos” sería “integrarlos” con los temas de interés de los alumnos o relacionar las disciplinas o temas escolares entre si. Para poder enseñar los contenidos las docentes establecen ciertos requisitos: los más mencionados son que la docente se entusiasme con el contenido, lo considere importante, conocer al grupo de clase y lograr motivarlos.

Durante las entrevistas no se duda ni aparecen inquietudes respecto a ignorar algo. Sólo en escasas ocasiones se mencionan contenidos escolares que fueron para ellas difíciles de comprender o no supieran cómo enseñarlos. En una de las entrevistas, la maestra nos hace una confidencia conyugal: su marido siempre le recuerda “No pienses, sos docente”. Estas concepciones están teñidas de una fuerte carga emocional y afectiva (GIMENO SACRISTÁN, 1998; RODRIGO, 1993) e inclusive de un carácter ético o axiológico (ELLIOT, 1990). La mayor parte de las docentes habla de “un deber ser”: los que “deberían ser contenidos escolares”, lo que “deberían saber los docentes”, etc. Esta función axiológica es concomitante con la naturalización de las concepciones de los docentes. Sus prácticas están más ligadas a la acción que a la reflexión porque reflexionar sobre cada aspecto de la enseñanza es una tarea imposible en la urgencia de la toma de decisiones en el aula y en las condiciones del trabajo escolar. Estos motivos podrían explicar por qué sus intereses se refieren más a lo inmediato que a una profundización exhaustiva. En este sentido, no planteamos esas concepciones en tanto un déficit o carencia de rigor científico sino como otro tipo de conocimiento vinculado a problemas específicos de un contexto en particular.

Por otra parte, cuando se les pregunta acerca del origen de los contenidos escolares encontramos una variedad de explicaciones que a veces resultan confusos y otras inespecíficas: “Es como que bueno, cada institución se dedica a una cosa específica. Ehhh... y yo creo que la escuela tiene que enseñar... la escuela es la que enseña los contenidos escolares...” “Pero la escuela es la institución que se dedica a impartir contenidos conceptuales con respecto a la escolaridad”.

También se mencionan autores materiales: “de las altas esferas que se deben reunir a pensar...”, “las licenciadas en ciencias de la educación”, “los que trabajan en el gobierno, que están dedicados al área educación y bajan de ahí”; “desde la secretaría de Educación, desde el Ministro de Educación te bajan línea” ... “los especialistas” ... “no tienen jamás idea de lo que es el trabajo en el aula”; “una reunión de gente que...” ... “hoy no vive en la escuela”; “el Ministro de educación y demás”, “se olvidan que en algún momento ellos también fueron docentes”; “gente especializada en determinados temas, en didáctica”; “están los que saben”, “gente que estudió didáctica, gente que estudio mucho con el área de educación”; “el Ministerio de Educación”; “tipo Sarmiento⁴ o los próceres”; “de arriba”, “de un grupo especializado”; “desde el Ministerio de Educación un equipo de personas que anteriormente fueron docentes” y “los dirigentes o los funcionarios”. Se piensa que los autores del curriculum no tienen contacto con la realidad áulica porque ya no están o no estuvieron nunca en el salón de clases; o bien, los consideran pertenecientes a un Olimpo educativo desde el cual harían emanar y descender los contenidos curriculares.

Otras explican que los contenidos se construyen tomando como fuentes “investigaciones”, “carreras”, “trabajos”, “corrientes nuevas”, “ciertas cosas que nosotros mismos presentamos”, “...hace unos años, esto justamente de la Escuela General Básica sabiendo que había fracasado en España, lo hacen acá”, “Miran, observan, hacen toda una estadística y bueno a raíz de ahí empiezan a decir “bueno, esto sí, esto no”; “creo que se deben hacer consultas con los que están en el aula, con los que realmente saben, ;“ de otras disciplinas, de las Ciencias, de la Lengua; creo, a mi entender; “...en un primer momento eran ideas traídas de otros países” y “a través de la experiencia y de los estudios que se van haciendo”. Estas respuestas refieren a la relación compleja que establecen los docentes con el conocimiento de los especialistas quienes pertenecen a un mundo de investigación y producción teórica difusa e idealizada que dan origen de los contenidos escolares. Pero, al mismo tiempo, ese conocimiento no les ayuda a resolver los problemas prácticos del aula. Jackson considera que los especialistas son vistos como “un grupo de personas extrañas” cuyo conocimiento desvaloriza la experiencia individual de los docentes y

⁴ Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888). Presidente argentino (1868-1874). En 1947 la Conferencia Interamericana de Educación estableció como Día Panamericano del Maestro el 11 de septiembre, fecha de su fallecimiento, en homenaje a su papel de educador.

les resta capacidad de participación; los docentes quedan ubicados en el lugar de ejecutores de contenidos gestados por otros.

Según las docentes, los criterios que tendrían estos profesionales para seleccionar los contenidos están vinculados a las necesidades “de formación” de los chicos” y a sus edades: “deben ver la realidad que está aconteciendo en todos los lugares”, “los especialistas de cada área se reunirán y dirán qué es importante que un chico aprenda en determinada edad, “de las necesidades que van surgiendo”... ”qué se necesita que tengan ehhhh... que los chicos sepan al finalizar una etapa; y además teniendo en cuenta la madurez de esos chicos para poder ehhh... afrontar eso que se les está enseñando”, “...tendrían que ser en función de las necesidades de los chicos, a lo que corresponda por edad, por madurez biológica, mental”, “... ver, eh... la edad de los chicos,...”, “... ver con lo que pasa acá en la Argentina”; “van armando a través de su propia experiencia... ehhh... un común acuerdo de contenidos que están dados en forma acorde a la... a lo que el alumno puede ir logrando” .

Algunas intentan incluir un aspecto histórico en la explicación acerca del origen de los contenidos, pero nombran datos sin llegar a dar una explicación (“...en la época de la colonia que no iban, no existía la escuela. A la escuela iban los varones, las nenas no”); otras intentan esbozar un desarrollo histórico (los “próceres” que “pensaban qué necesitaba el país” “...se deben ir modificando a lo largo de los años conforme va avanzando la sociedad”). Dos docentes también nombran la incidencia política en el origen de los contenidos aunque lo hacen de maneras distintas: una la plantea como una mirada política “oculta” y elige no “mirarla”: “es una cuestión, para mí, política. O sea, es mejor enseñar esto, esto y esto; y no meterme con lo otro. Si yo leo el curriculum, que trato de no leerlo, o sea”... “...a ellos les conviene, siempre hay una mirada oculta atrás de todo esto; que es necesaria, obviamente, porque no podemos vivir en un país que no tiene una organización, pero también tendría que haber un poco más de contacto con la realidad del aula hoy...”; la otra hace un desarrollo histórico-político: “...tiene que ver con el positivismo y con que Europa es el centro del mundo hasta en los mapas”... “venimos de una tradición con los contenidos escolares donde Europa es “la madre de la cultura”, “el centro del universo”. También mencionan a las editoriales que publican los textos escolares como generadoras de contenidos: “vos veías el texto de Estrada o de, qué se yo, Kapeluz; nuevos, con muchos colores y el contenido era el mismo de hace treinta, cuarenta años atrás. Y, me parece

que, que los contenidos... vos me decías... por dónde... Me parece que los contenidos, como te decía en un momento de la charla, fueron impuestos por las editoriales.”

Por último, algunas entrevistadas hablan de la participación docente en el desarrollo curricular: “Yo te podría decir que en definitiva el maestro es el que decide lo que se enseña”... “está el maestro que decide si puede zafar o no, o si lo enseña o no”; “...o por ahí, cada cuatro años, hacer una evaluación, pero que el docente de su experiencia”; “en los diseños no hay recetas, hay conceptos para trabajar y es lo lindo y lo complicado que le deja al maestro, ¿cómo trabajo esto? pero qué pasa, primero lo tengo que tener en claro yo.”

La dificultad para considerar que los contenidos preceden a las prácticas escolares es una condición de la naturalización ya que pasan a ser un elemento dado y neutral. Desconocer el origen de los contenidos es también desconocer los intereses sociales, económicos y políticos que influyen en el curriculum; su relatividad histórica; y el reconocimiento de que para seleccionar algunos, se dejan de lado otros.

Como diría Perez Gómez (1992, p. 195): “Las decisiones básicas que se toman en el curriculum son, fundamentalmente, sociales y morales con un significado político: qué cultura dar y a quién impartirla”. Por otra parte, si no hay en el origen un “saber sabio” de donde provienen los contenidos; se evita la problemática de la transposición didáctica.

3 CONSIDERACIONES FINALES

El presente estudio nos permite afirmar que existen diferencias entre lo que se entiende por contenido escolar en la comunidad académica y las concepciones que tienen las docentes entrevistadas. En estas concepciones, los contenidos aparecen naturalizados: no se reconoce el origen vinculado a las transformaciones de las disciplinas específicas ni a los problemas de la realidad sociocultural de la que parten y a la que se dirigen. De esta manera, los contenidos quedan aislados sin entrar en diálogo con los problemas pedagógicos del quehacer diario ni con sus posibilidades de transformación.

La naturalización de los contenidos trae aparejada la idea de neutralidad: no se plantea el problema de la transmisión de ideología a través de ellos. En las entrevistas realizadas no se visualiza que a través de los contenidos también se enseña una determinada mirada de la realidad.

Algunas docentes buscan justificaciones para enseñar lo que enseñan ya que desconocen el sentido. La búsqueda sigue restringiéndose a estrategias del ámbito escolar: plantean “dinámicas, “estrategias” para hacerlos más atractivos, no sólo para los alumnos sino también, para ellas y, de ese modo, hacer posible su transmisión. En las concepciones de las maestras se presenta la contradicción entre darle importancia a la enseñanza de determinados contenidos propuestos por el curriculum y a la posibilidad de que estos contenidos formen para la realidad del alumno y la vida en sociedad.

Ante la dificultad para reconocer a los contenidos como una construcción social, sobreviene la necesidad de ubicar su origen en autores materiales concretos pero difusos. Así, “*las altas esferas*”, es decir, aquellos especialistas lejanos a la cotidianeidad de la escuela, son los encargados de elegir los contenidos. Y, de acuerdo a las concepciones de las docentes, lo hacen en función de las necesidades y características evolutivas esperables de los alumnos, es decir, lo plantearían desde una perspectiva técnica.

También observamos que la función de enseñar les deja poco margen para reflexionar sobre sus propios aprendizajes. En el nivel primario de la educación se espera que puedan enseñar varias disciplinas sin ser especialistas en ninguna de ellas. Esta exigencia de “saberlo todo” dificulta que las maestras puedan reconocer la imposibilidad de abarcar el conocimiento y que se habilite la contingencia del “no saber” y, de esta manera, poder ubicarse también en el rol de aprendices y reconociéndose también como sujetos que tienen una posición con respecto a ese conocimiento.

Este trabajo nos muestra una tarea pendiente: ayudar a las docentes a descubrir que la respuesta al por qué y el para qué enseñar determinada selección de contenidos no está sólo dentro de la escuela sino en las ciencias o disciplinas que dieron origen a los contenidos escolares y en una sociedad que en un momento histórico particular, los selecciona para transmitirlos.

De acuerdo a lo expuesto, toda nueva propuesta pedagógica con respecto a las disciplinas escolares se vería empobrecida si previamente no se tienen en cuenta las concepciones de las docentes acerca de la misma. Desde la década del noventa, hubo un auge de propuestas de formación y capacitación para docentes en diversas áreas, pero muchas de estas capacitaciones se centraban en la transmisión de técnicas que las docentes, con las mejores intenciones, intentan aplicar. La dificultad se produce si la formación docente o las capacitaciones posteriores se centran sólo en el “cómo enseñar” sin considerar que los actores que enseñan en el aula son

también sujetos activos y que en tanto tales, tienen sus propias concepciones acerca de los objetos de estudio que transmiten. Lo mismo sucedería con los documentos oficiales que señalan contenidos y métodos para su enseñanza, pero no siempre explicitan los motivos por los cuales fueron seleccionados.

Nos permitimos insistir en la importancia de abrir espacios dentro de la formación docente y a lo largo de la trayectoria profesional para “encontrarle el sentido” a los contenidos que se transmiten. Es necesario promover la reflexión sobre la supuesta neutralidad ética y política de eso que “baja” de un difuso Parnaso y revisar de este modo, prácticas y discursos naturalizados. En el momento de pensar la formación docente y su capacitación en servicio se deberían incorporar no sólo los saberes disciplinares que se enseñan sino también el proceso histórico que les dio origen y la justificación de su inclusión. Las docentes, las alumnas y sus familias son sujetos activos y protagonistas de las transformaciones y tensiones que surgen al momento de dar vida al curriculum en el aula.

CONCEPÇÕES PESSOAIS SOBRE CONTEÚDOS ESCOLARES

RESUMO

Nas últimas décadas, a partir de diferentes perspectivas, o pensamento do professor tem sido objeto de numerosas investigações. Este artigo parte dessa preocupação e apresenta os resultados de uma investigação sobre as concepções dos professores sobre o conteúdo escolar. Professores de escolas primárias da cidade de Buenos Aires foram investigados por meio de técnicas de grupos focais e entrevistas semiestruturadas em profundidade. Estes procedimentos de investigação qualitativa permitem averiguar o significado original atribuído pelos entrevistados. Podemos concluir que existem diferenças entre o que se entende por conteúdo escolar na comunidade acadêmica e as concepções dos professores na sala de aula. Os conteúdos aparecem "naturalizados" porque não se reconhece a sua origem vinculada as transformações das disciplinas específicas, e porque, a partir da perspectiva dos entrevistados, não se considera que o conteúdo responda a os problemas da realidade social de onde partem e a que são dirigidas. Assim, a escola e os conteúdos são isolados e assépticos, não entrando em diálogo com os problemas educacionais do trabalho diário dos docentes ou suas possibilidades de transformação. A "naturalização" do conteúdo torna neutro e invisível o problema da transmissão da ideologia através dela. As entrevistas realizadas deixam evidente que os professores não parecem estar conscientes de que através dos conteúdos também se ensina uma determinada visão da realidade.

Palavras-chave: concepções docentes; conteúdos escolares; curriculum.

REFERENCIAS

BALLESTEROS, C; LLOBERA, M; CAMBRA, M et al. El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y reforma. En: CAMPS, A (Coord.). **El aula como espacio de investigación y reflexión**. 2001, p. 195-207.

- BROMME, R. Conocimientos profesionales de los profesores. **Enseñanza de las ciencias**, Año 6, n. 1, p. 19-29, 1988.
- BRUNER, J. **La educación puerta de la cultura**. Madrid: Visor, 1997.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1985.
- COLL, C. **Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento**. Buenos Aires: Paidós, 1990.
- ELICHIRY, N. Reflexiones acerca de la producción de conocimientos y los procesos de transferencia. En: CASTORINA, A. (comp.). **Desarrollos y problemas en psicología genética**. Buenos Aires: Eudeba, 2001, p.325-354.
- ELLIOT, J. **La investigación en educación**. Madrid: Morata, 1990.
- FELDMAN, D. El conocimiento de los maestros y la enseñanza. Avances en base a dos casos, **Revista del IICE**, Año 5, n. 8, p. 13-21.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes inestables en la educación**. Madrid: Morata, 1998.
- _____. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1995.
- GOODSON, I. **Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares**. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor S. A., 1995.
- JACKSON, P. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata, 1968.
- PÉREZ GOMEZ, A. **Comprender y transformar la educación**. Madrid: Morata, 1992.
- PERRENOUD, P. **La construcción del éxito y el fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar**. Madrid: Morata, 1996.
- RODRIGO, M. A.; RODRÍGUEZ, A; MARRERO, J. **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Visor, 1993.
- SHON, D. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1987.
- ZIMMERMAN, M. Las concepciones sobre el aprendizaje infantil en el contexto de la formación docente. **Investigaciones en Psicología**, Año 10, n. 1.
- _____.; GERSTENHABER, C. Acerca del enseñar y del aprender. Una aproximación a las concepciones docentes de Nivel Inicial. En: ELICHIRY, N. (comp.). **Aprendizajes de niños y maestros. Hacia a construcción del sujeto educativo**. Buenos Aires: Manantial, 2000.



Recebido em 23 de janeiro de 2015. Aprovado em 04 de março de 2015.