

Saberes, políticas y códigos para la enseñanza de la historia ¹

Nancy Aquino - Susana Ferreyra²

Resumen:

Presentamos aquí un análisis que vuelve a mirar las formulaciones curriculares como políticas públicas, abordando por una parte la formación que ofrecen nuestra Universidad y la Jurisdicción Córdoba en sus ISFD y por otra, la regulación curricular que se ha establecido para el Nivel Secundario en nuestra Provincia, siempre en el campo del conocimiento histórico. En el artículo proponemos una Introducción referida al ámbito normativo de las formulaciones curriculares, en el segundo apartado analizamos las lógicas de los niveles (universitario, superior y escolar) y en los siguientes hacemos hincapié en el estudio del caso de los contenidos de Historia de América, tanto en el nivel universitario como en la ESNU.

Los nuevos/viejos interrogantes tienen que ver con ¿en qué medida son reconocidas las vinculaciones imprescindibles entre los tres formatos – Educación Superior, Universidad, Nivel Medio-?

1- Presentado en las XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, octubre, 2013. Organizadas por el Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo

2-aquinonan@fibertel.com.ar , suferreyra@arnet.com.ar. Profesoras de la Cátedra Seminario taller Práctica Docente y Residencia. ECE. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.Córdoba.

Abstract

Let's sense beforehand here an analysis that returns to look at the formulations curriculares as public policies, approaching on one hand the formation that our University and the Jurisdiction offer Cordova in his ISFD and for other one, the regulation curricular that has been established for the Secondary Level in our Province, always in the field of the historical knowledge. In the paper we propose an Introduction referred to regulatory scope of curricular formulations, in the second section, we analyze the logic of the (university, school and higher) levels and in the following we focus on the case study of the content of American History both at the university level and in the ESNU.

The new / old questions have to see with in what measure are indispensable entails recognized between three formats - Top education, University, Average Level-?

Palabras claves:

políticas públicas- currículum- formación docente- saberes disciplinares de la historia

I.- Introducción:

Nuestro interés es revisitarse las formulaciones curriculares como políticas públicas, abordando por una parte, la formación que ofrecen nuestra Universidad y la Jurisdicción Córdoba en sus ISFD y por otra, la regulación curricular que se ha establecido para el Nivel Secundario en nuestra Provincia, siempre en el campo del conocimiento histórico.

Esas formulaciones reconocen diferentes lógicas de producción del currículum. A partir de investigaciones anteriores, visualizamos un esfuerzo en la Jurisdicción Córdoba por acercar a los alumnos de ESNU³ a lo requerido en la Ley Nacional de Educación. Los nuevos/viejos interrogantes tienen que ver con ¿en qué medida son reconocidas las vinculaciones imprescindibles entre los tres formatos –Educación Superior, Universidad, Nivel Medio-?

En esos trabajos afirmábamos que la historia, como disciplina en el currículum, posibilita comprender y explicar el presente. Desde allí contribuye a la conformación de la conciencia histórica, entendida como una matriz a través de la cual los individuos y las sociedades procesan las experiencias y amplían la memoria, tendiente a la formación de una comunidad de pertenencia que opere como un referente válido para todos los sectores que la conforman.

3- Enseñanza Superior No Universitaria. Nominación hoy discutida y reemplazada por Educación Superior (sin negaciones).

Sin embargo, los procesos por los cuales se seleccionan y legitiman contenidos disciplinares de Historia en los (o para los) diferentes niveles del sistema educativo en nuestro país, reconocen lógicas de producción diferenciadas, con un alto componente proveniente de políticas públicas y de teorizaciones diversas.

En nuestra universidad permanece una tradición academicista legitimada en la medida que la oferta de profesorado se da como una más que se cursa a la par de la licenciatura. En cierta medida esta permanencia hace que resulte compleja la tarea de analizar, reflexionar e investigar el lugar de los saberes necesarios en los procesos de formación de docentes para el nivel secundario.

A la inversa, los profundos cambios producidos en la escuela secundaria, nivel para el que formamos docentes, como por ejemplo la universalización, obligan a repensar necesariamente los procesos de formación de profesores, tanto en la ESNU como en las Universidades.

II. a. Las lógicas universitarias:

La lógica de la autonomía de las producciones curriculares en la Universidad, tanto en la formulación de políticas de meso nivel como son los Planes de Estudios, que sólo requieren de aprobación de los mismos ámbitos en los cuales se producen (departamentos o facultades, autoridades universitarias, Ministerio de educación Nacional) o los Programas de disciplina (aprobados en la propia Facultad), llevan a desvincular profundamente a ese nivel de lo que les es requerido a sus

formados en el ejercicio profesional docente, que se realiza en el ámbito jurisdiccional provincial generalmente.

En realidad, esa lógica está sujeta a profundas discusiones en el seno de las políticas públicas.⁴

Esas discusiones, iniciadas desde el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Interuniversitario vuelven a mostrar, tal como sosteníamos, que resultan obvias las implicaciones muchas veces conflictivas de toda determinación curricular (ABDALA: 2007).

En este sentido se puede plantear que los que definen los saberes, su distribución y su accesibilidad ocupan una posición de poder.

Según Alicia de Alba (1993) hay cuatro formatos de campos que debieran estructurar el curriculum universitario para la formación Ellos son: el *Epistemológico-Teórico*, *Crítico-Social*, *Científico-Tecnológico* y *de incorporación de los elementos centrales de las prácticas profesionales*.

El primero implica una reflexión epistemológica acerca de la constitución del propio campo teórico/disciplinar. El *Crítico-Social*: permite la comprensión del papel social de las profesiones y un análisis del fundamento social de las disciplinas que las mismas involucran. La finalidad de este campo es contribuir al desarrollo de sujetos sociales “*capaces de comprenderse como producto y parte de la realidad histórico social en que viven*”. (DE ALBA, 1993: 111).

El campo *Científico-Tecnológico* supone la incorporación de nuevos conocimientos, lenguajes y tecnologías, tanto en lo que refiere a la

4- Discusiones sobre el Art. 43 de la L.E.S. en AQUINO N, FERREYRA S.:”Formación docente, política, debates y propuestas”. Revista RESEÑAS. Vol. 10. Nov. 2012.

o las disciplinas que se trabajan en el curriculum, como a las nuevas tecnologías de la información, mientras que el campo llamado de *incorporación de los elementos centrales de las prácticas profesionales* supone que la estructura del curriculum debe contar con un espacio que recupere aspectos de las prácticas profesionales, principalmente las emergentes, pues esto supone estar atento a las posibles prácticas que desarrollará el estudiante cuando se reciba.

Sin dudas que en el crítico – social, se centra la necesaria inclusión en los planes de estudios universitarios de contenidos que posibilitem a los estudiantes de profesorado, *apropiarse del significado social de su profesión*. (ABDALA, 2007:17-19)

II. b. Las lógicas de la Educación Superior

A pesar de que a lo largo del siglo XX se crearon instituciones específicas de formación de docentes para el nivel terciario no universitario, en los que se reconoce y otorga un lugar al trayecto de formación pedagógica, la tradición academicista emerge como una marca y sella el proceso de formación, y van por sendas paralelas, con sus propias lógicas con escasas instancias de articulación.

Si bien como se ha planteado en tiempos de reforma la formación docente no estuvo al margen de los cambios, los mismos no han impactado de la misma manera en las agencias de formación, no universitarias y universitarias.

En las primeras, se incorporan trayectos de formación general,

disciplinar y pedagógico-didáctico y promueven espacios de articulación entre los mismos, siendo muy heterogénea la evaluación del impacto en los procesos de formación.

El objetivo es revalorizar y reposicionar la formación docente, tanto la inicial como la continua, en la medida que se considera constituyente para asumir los desafíos de las nuevas maneras de escolarización que implica la inclusión universal para un nivel que tradicionalmente se caracterizaba por el elitismo. De este modo la redefinición de la equidad y de la calidad en el marco del derecho a la educación y la construcción de la ciudadanía implica necesariamente la búsqueda de mayores niveles de cobertura.

II. c. Las lógicas escolares.

Reconocer la lógica en la cual se produce la selección de contenidos que integran el currículum en la escuela media, implica también dar cuenta de tensiones que, al decir de Alterman muestran que el contenido escolar es una construcción específica del ámbito educativo y no una mera “adaptación” de los saberes científicos y culturales a los diferentes niveles de enseñanza, coincide así con Goodson en identificar al *currículum* escolar como “*un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados*” (GOODSON.I. 1995:95).

Es un proceso complejo en el que concurren tradiciones institucionales, mandatos fundacionales, idearios pedagógicos, historias formativas y características singulares de sus actores.

Las disciplinas escolares muestran así la expresión de luchas por imponer una “*tradición selectiva*”⁵ en el currículo. El contenido se constituye en base de la transmisión cultural que realiza la escuela. Es un objeto simbólico y las características del mismo dependerán del modo en que es organizado y transmitido. Es una construcción social, es decir que resulta de un complejo proceso de producción, que es necesariamente una objetivación de los saberes públicos, considerados un patrimonio social. El contenido a enseñar es producto de un proceso de selección cultural, ya que de las culturas, se extrae y define.

Esto se debe a que el saber, y en este sentido seguimos los planteos de Bourdieu, al ser socialmente producido y organizado en cuerpos de conocimiento, se constituye en un capital, por lo que los agentes diversamente situados entran en conflicto al disputarse el acceso, uso, posesión, transmisión y evaluación. Esto siempre se vincula con el poder. (BOURDIEU, 1990).

II.d. Proximidades y distancias

Tal como decíamos con Alicia de Alba, podríamos reconocer en las lógicas de selección de contenidos de la formación docente, que la autonomía que caracteriza al nivel universitario es una marca definitoria que la atraviesa y la singulariza, focalizando en uno de sus campos, el epistemológico-teórico principalmente. Esto provoca que en cierto modo,

5- Goodson identifica tres tradiciones o sub-culturas por las que atraviesan las disciplinas: la tradición pedagógica, la tradición utilitaria y la tradición académica. Las disciplinas progresan en dirección a la tradición académica que es selectiva en el sentido que discrimina quienes tendrán acceso a ese saber abstracto y quiénes no. Ver en Goodson, I (2000): *El cambio en el Currículum*. Ed. Octaedro. España.

se desvincule de los requerimientos a los que deberán responder sus egresados en su desempeño profesional en las escuelas.

En los Institutos de Formación Docente los esfuerzos por lograr mayor articulación en los campos de formación, se ven limitados por la tradición de aportes academicistas, lo que los vincularía con las lógicas universitarias. Sin embargo, la pertenencia institucional a una jurisdicción y el marco de políticas más centralizadas (INFOD) hace que poco a poco sus Planes de Estudio atiendan más a lo propuesto para la escuela secundaria. En tal sentido amplían e intensifican espacios de reflexión vinculados al campo llamado de *incorporación de los elementos centrales de las prácticas profesionales*.

Para dar cuenta de esto revisaremos propuestas de selección de contenidos que dan cuenta de estas tres lógicas que hemos planteado, la universitaria, la de educación superior formadora de profesores y la de la escuela media.

III. Los contenidos de Historia de América en el Profesorado de la FFyH (UNC)

Indagamos en el currículum de la carrera del Profesorado en Historia, a partir de documentos oficiales (Planes de Estudio) y de otras producciones (Programas), analizando la propuesta, para reconocer cuál es el lugar que se le reserva a los saberes sobre la Historia de América Latina,⁶ en carácter de breve análisis de un caso, intentando develar los criterios a

6- Parte de este material ya fue presentado en el *IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTORIA*. Abril de 2011. Florianópolis – Santa Catarina, Brasil.

partir de los cuales se seleccionó y organizó el currículo.

En los Planes de Estudio de la Escuela de Historia de nuestra Universidad, desde 1958 hasta el vigente, aprobado en 1986 con modificaciones mínimas producidas en 1993, el lugar reservado para los saberes sobre la historia de América Latina ha sido, tradicionalmente, el de dos espacios curriculares obligatorios, Historia de América I y II.

Las materias consideradas de Formación Específica, a la que pertenecerían los contenidos de Historia de América, constituyen el 50 (cincuenta) por ciento del Plan de estudios (trece materias), con un agregado de algo más de un 30 (treinta) por ciento para las materias que podríamos considerar de Formación General (ocho materias) y un 17 (diecisiete) por ciento para las materias de Formación Docente, con la aclaración de que, en las de Formación General se aportan contenidos que contribuyen a enriquecer la formación en Ciencias Sociales con elementos teóricos provenientes de la Economía, la Geografía, Antropología, Sociología o la Teoría Política.

El Plan prevé el desarrollo de otros formatos, tales como cursillos y seminarios complementarios y optativos (U.L.C.), en los cuales es posible ampliar y profundizar temáticas abordadas en las materias obligatorias. La Historia de América se desarrolla en una escala continental (incluye América del Norte, Central y del Sur).

En el Nivel II, que se corresponde con el segundo año de cursado de la Carrera, se dicta en el primer semestre Historia de América I (HAI) y, en cuatrimestre opuesto puede cursarse un seminario sobre esta temática.

En el cuarto nivel y, hasta el año 2010⁷, correlativa de la primera, se cursa Historia de América II (HAI), en segundo semestre.

En términos organizativos, la HAI forma parte del área básica Americana y Argentina y se consideran como requisitos para su cursado aprobar Historia Antigua General y tener regularizada Historia de la Edad Media. Paralelamente se cursa Historia Moderna y cursillos o seminarios optativos. En los Contenidos Mínimos del Plan de Estudios se expresa que la periodización comprende “*desde finales del Siglo XV hasta fines del Siglo XVIII, sin incluir los denominados “procesos emancipatorios nacionales”*: exploración, conquista y colonización, formación y estructuración de las economías hispanoamericanas, luso-americanas y angloamericanas. Las políticas coloniales”.⁸

HAI es parte de la misma área y tiene como condición de cursado haber regularizado Historia Moderna e Historia de América I y aprobado el Ciclo Básico. Se cursa junto con Geografía Humana y una materia optativa del área elegida. Los Contenidos Mínimos corresponden al período comprendido por “*los procesos emancipatorios nacionales hispanoamericanos hasta nuestros días. Problemas de método e interpretación. Las revoluciones hispanoamericanas. La formación de los Estados Nacionales. Estructura y transformaciones sociales, económicas y políticas en el siglo XIX. Estados Unidos y Latinoamérica. El siglo XX: los países americanos, economía internacional. Política y sociedad. Los problemas contemporáneos.*”

Analizamos especialmente el caso de Historia de América II. El

8- Texto Ordenado Plan de Estudios 1986.

7- Desde el año 2010, el H. Consejo Directivo autorizó a los alumnos a suspender la correlatividades del Plan de Estudios.

Programa que pertenece al Profesor que se desempeña actualmente⁹ está organizado en apartados: uno de Fundamentación, en la cual se indica que “(...) en el dictado de la asignatura procuraremos prestar atención, a un mismo tiempo, a las transformaciones del contexto internacional y a las adaptaciones en diversas regiones latinoamericanas ante tales transformaciones. También intentaremos incluir, en un mismo análisis, cambios y continuidades a escala continental junto con especificidades propias de diferentes países. Por último, nuestra intención es distinguir pero también integrar, problemas de índole social, económica, política y cultural”.

Se proponen cinco Unidades de contenido, cada una con su Bibliografía, Hay un apartado Metodología y otro de Evaluación. Se aclara además que existe un Programa de Trabajos Prácticos en los cuales “el interés se centrará en un eje (las revoluciones latinoamericanas) que atraviesa las diferentes etapas comprendidas en el dictado de la asignatura”.

Las cinco Unidades se encuentran organizadas conceptual y cronológicamente, a partir de un eje, que parece exceder la simple periodización (Siglos XIX y XX), aunque no plantea problematizaciones. Se propone una primera unidad como síntesis teórica general, contextualizadora de procesos que se reconocen como diversos, aunque con recurrencias. “en la cual plantearemos nudos problemáticos y definiremos grandes procesos, dividiremos el análisis de la historia continental en cuatro etapas”

9- Programa presentado para el año académico 2013. Las citas corresponden a ese documento

Unidad N° 1: *La Historia Latinoamericana. Problemas y procesos. El lugar de América Latina en el mundo. Las estructuras sociales latinoamericanas. Nación y ciudadanía. Espacio geográfico y medio ambiente. Hacia un intento de periodización.*

Unidad N° 2: *El proceso emancipador en América Latina y la sociedad latinoamericana tras la ruptura del orden colonial (1800-1870).*

Unidad N° 3: *Organización de los estados nacionales, inserción económica en la división internacional del trabajo y regímenes oligárquicos (1870-1930)*

Unidad N° 4: *América Latina entre la crisis de 1930 y la revolución cubana*

Unidad N° 5: *América Latina entre la Revolución Cubana y la actualidad*

Los supuestos teóricos parecen vinculados a una historia de corte estructural, con aportes de conceptos y problemáticas políticas y económicas. Hay una abundante y variada Bibliografía en la que se reconocen autores clásicos y producciones más innovadoras del campo historiográfico para el análisis de América Latina.

Resulta interesante un apartado en Metodología, en donde se establece que habrá clases teórica, teórico-prácticas y prácticas y en el cual se propone que: *“Las tres clases teórico prácticas profundizarán tres ejes problemáticos: el movimiento obrero; el movimiento estudiantil; y las relaciones entre literatura, cultura y política”*.

No se hace mención en estos apartados a estrategias de enseñanza

que promuevan en los alumnos (profesores e investigadores en formación) reflexiones sobre por qué se han seleccionado estos contenidos, cuál es su relevancia, cuál es la postura teórica que adoptó el docente al realizar este recorte. Tampoco aparecen hipótesis o relaciones entre categorías teóricas/casos concretos, promoviendo actitudes investigativas. Probablemente, algunas de estas reflexiones de las cuales se hace una mención en la Fundamentación, estén o se den en las prácticas concretas del aula, en clases teóricas o prácticas.

IV. Los contenidos de Historia de América en la Educación Superior de la Jurisdicción Córdoba

El Diseño Curricular¹⁰ para la formación de profesores en Historia está organizado en apartados, cada uno de los cuales explicita las dimensiones consideradas: el marco referencial,¹¹ el proceso de construcción curricular, las finalidades de la formación, los sujetos a los que va dirigida la formación, las claves de lectura del diseño, los formatos curriculares, los espacios de definición institucional y la estructura curricular.

Se visualiza inicialmente en las finalidades de la formación un claro posicionamiento acerca de lo que se entiende por docencia y enseñanza. Se constituyen en una dimensión clave en la medida que estas

10 -Fue aprobado en diciembre 2011 y se inicia su implementación en la cohorte 2012 en la Provincia de Córdoba, por lo que se está implementando el segundo año. Disponible en www.cba.gov.ar

11-La base de este lo constituyen los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* que ha sido abordado en el apartado anterior, así mismo reconoce otros Proyectos como el de Mejora para la Formación Docente Inicial de Profesores para el Nivel Secundario.

expresan el sentido que adquiere el proceso de formación. Ambas entendidas como práctica social, una referida a la transmisión y producción de conocimiento para ser apropiado por otros y le reconoce un doble carácter en tanto trabajo y profesión. Y la otra centrada en la toma de decisiones acerca del objeto de enseñanza, los modos en que la misma se realiza. Este proceso implica necesariamente un abordaje reflexivo de la multiplicidad de dimensiones (sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, disciplinares y metodológicas) que atraviesan la misma.

Se le otorga un valor a la formación inicial como configuradora de la identidad docente, que articula saberes y prácticas constituyendo un itinerario, un modo de comprender y actuar en diversas situaciones, para lo que se requiere la ampliación de la participación en los contextos de producción cultural, científica y tecnológica.

Este proceso en el que intervienen distintos agentes y agencias a lo largo del trayecto, promueve la apropiación de saberes disciplinares y didácticos y a la vez la construcción de esquemas de percepción, de conocimiento, de valoración y de acción inherentes a la condición de ser profesor.

En relación a las claves de lectura del diseño, una cuestión central es la articulación entre campos, de formación general, específica y de práctica docente entre los cuales se propone generar cruces y articulaciones que den cuenta de la complejidad del fenómeno educativo, entre los cuales se puede citar la simultaneidad teoría-práctica.

El campo de la formación general aporta herramientas para el abordaje de los múltiples contextos que atraviesan la práctica educativa y

de enseñanzas específicas, es común a todos los profesorados.

El campo de la práctica remite a dos procesos, por una parte al análisis de la multidimensionalidad de las prácticas y las condiciones objetivas en las que se producen. Y por otra parte a la objetivación reflexiva sobre las subjetividades implicadas en estas prácticas. (EDELSTEIN, 2011)

El campo de práctica docente se presenta como un eje estructurante de las unidades curriculares y en cada una de ellas se explicita: un marco orientador, propósitos de la formación, ejes de contenidos sugeridos y orientaciones para la enseñanza.

El campo de la formación específica promueve la apropiación de conocimientos provenientes de la disciplina historia posibilitando la construcción de la estructura semántica y sintáctica con énfasis en los procesos argentinos y latinoamericanos. Esto permite visualizar la preocupación por acercar a los futuros docentes conocimientos presentes en los contenidos de la enseñanza del nivel secundario.

Las unidades curriculares de este campo se constituyen en un trayecto sostenido a lo largo de los cuatro años de formación, y los contenidos seleccionados presentan saberes sustantivos que abren a la dimensión conceptual, procedimental y a las prácticas nucleares de las disciplinas de referencia. Asimismo se propicia el acceso a las diferentes y múltiples maneras de entender y construir el conocimiento histórico.

En el diseño se han contemplado distintos formatos curriculares, asignaturas, talleres, seminarios, trabajos de campo que muestran enfoques disciplinares como problemas o temas relevantes. Se destaca

como innovador un espacio por año denominado Taller Integrador en torno al cual se articulan las unidades curriculares de los diferentes campos para construir un sentido compartido.

Y se ha sostenido la asignación de un porcentaje de la carga horaria total para espacios curriculares definidos de manera colectiva como opción institucional.

La estructura curricular tiene una carga horaria 2731 horas reloj o 4096 horas cátedra, que se distribuyen en nueve unidades curriculares en primer año, ocho en segundo y tercer, más siete en cuarto. A estas se agregan dos unidades curriculares de definición institucional.

Las asignaturas tienen entre tres y cinco horas cátedra, los seminarios son de tres horas cátedra y los talleres varían según el campo de formación entre tres y cinco horas.

Las unidades curriculares para el campo de la formación específica se organizan en cinco líneas formativas: Formación Teórica y Metodológica; de Historia Mundial Europa, Asia y África; de Historia América; de Historia Argentina en el contexto latinoamericano; y de Didáctica Específica.

En esta ponencia la línea formativa seleccionada es la de Historia de América, la misma está conformada por tres unidades curriculares Historia de América I, II y III. Están organizados en apartados denominados: Marco Orientador, Propósitos de la Formación, Ejes de Contenidos Sugeridos.

Para el tercero de estos espacios Historia de América III se proponen dos Ejes: “I. *Cambios y continuidades en la relación Estado-*

Sociedad Civil en América Latina entre 1930 y 1973. II. La relación entre Democracia y Ciudadanía. De la ampliación a la ciudadanía plena 1973 al presente".¹²

La propuesta teórica tiene una mirada desde la Nueva Historia Política, centrada en postulaciones que problematizan el lugar del Estado y de la sociedad civil en el proceso que se inicia en los años 30 del siglo XX y pretende llegar hasta los nuevos formatos de esa relación en la actualidad.

La mirada acerca de lo histórico conjuga un abordaje relacional, procesual, conflictivista y conceptual en la que se promueve una relación dialéctica entre concreto y abstracto posibilitando a la vez un acercamiento a nuevas maneras de relacionarse con el conocimiento. Esto puede visualizarse en las Orientaciones para la Enseñanza, en la medida que se sugieren ampliar las estrategias de enseñanza y recursos así como también diversificar las experiencias de enseñanza. En este sentido en el Diseño se expresa del siguiente modo: *“Análisis comparativos que articulen elementos conceptuales a través del estudio de casos y casos concretos. Utilización de distintos recursos gráficos, (líneas de tiempo y mapas históricos) para representar y visualizar cambios y continuidades. Uso de blogs, foros, herramientas de producción colaborativa y otros desarrollos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para llevar a cabo actividades que promuevan procesos de indagación, producción, intercambio y colaboración entre los estudiantes”*. Cabe reconocer que si bien esto es parte del discurso que ofrece el Diseño Curricular como una propuesta formativa para los Profesores de los

12- Diseño curricular Profesorado de Educación Secundaria en Historia. DGES. Sec. de Educación. Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba. 2011.

Institutos de Formación Docente aun, muy probablemente, sea meramente discursiva en las prácticas.

V. Los contenidos de Historia de América en la Educación Secundaria en la Jurisdicción Córdoba

En el Diseño curricular de la Escuela Secundaria en Córdoba la Historia está inscripta en el área de Ciencias Sociales. El Ciclo Básico es generalizado, igual en todas las instituciones de Nivel Secundario. Allí la Historia está presente desde segundo año con una carga horaria de cinco horas y de cuatro en tercer año. En el Ciclo Orientado la presencia y la carga horaria de Historia varía según la Orientación, en la Orientación de Humanidades y Ciencias Sociales está en los tres años (en 4to: cinco 5horas, en 5to: cuatro horas y en 6to: tres horas. En las otras orientaciones sólo está en 4to con tres horas y 5to año con tres).

La Historia se organiza a partir de ejes, inicia en segundo año: las *sociedades en Occidente y América se complejizan a través del tiempo*. En tercero, se plantea *Argentina en Latinoamérica y el mundo en los siglos XIX y XX e inicios del XXI*. En cuarto año la organización gira en torno a la *Segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX en Argentina en el contexto de Latinoamérica y Occidente* y en quinto, *la Historia Reciente en Argentina*.

En la propuesta, la Historia de América se visualiza como un escenario, que en algunos momentos cobra fuerza y se constituye en un contenido medular, ejemplo en *“El impacto de Occidente sobre las*

sociedades americanas: explicación de del proceso de conquista y colonización". Esto se constituye en la cuarta parte de la selección realizada para ese año. En tercero los tres sub-ejes enfatizan en los procesos americanos: de emancipación, de construcción, consolidación de los estados (siglos XIX y XX), y los cambios, permanencias y crisis a lo largo del siglo XX y XXI.

Sin embargo, para el Ciclo Orientado, el lugar de América es ya un contexto y se focaliza en Argentina.

VI. A modo de cierre:

Ofrecíamos de este modo una mirada sobre las lógicas curriculares diferenciadas en los circuitos del sistema educativo en los cuales está presente la Historia de América como contenido.

Tal como venimos sosteniendo en nuestras investigaciones, hacíamos un breve recorrido sobre las implicancias teóricas que todo diseño curricular conlleva, destacando los especificidades de los ámbitos de formación –universitaria y superior- y nos proponíamos, a partir de centrar el abordaje sobre los contenidos de la Historia de América, analizar cuál es el lugar que se le reserva a los saberes sobre la Historia de América Latina y las miradas teóricas a partir de los cuales se selecciona el contenido.

Se visualiza que la presencia de estos contenidos se garantiza, en la Universidad en dos espacios cuatrimestrales obligatorios, en la Educación Superior en tres espacios anuales, mientras que en la Educación Media se

sigue sosteniendo la presencia de los contenidos de América Latina más como “procesos contextualizadores” de la Historia Argentina que como contenidos valiosos en sí mismos para comprender lo identitario de los latinoamericanos. Sin embargo, comparativamente con propuestas anteriores, es interesante visualizar al menos su presencia con cierta fuerza en el Ciclo Básico en tercer año y luego a lo largo de dos años de cursado de todas las Orientaciones de la Enseñanza Media, o sea en 4to. y 5to. y uno más en orientación en Ciencias Sociales (6to. Año).

Se organizan los contenidos siguiendo esa marca fundante de los estudios históricos que es la periodización, tal como establece el *código*.¹³ La cronología, presente en las tres propuestas, coexiste con otras dimensiones temporales constitutivas de los procesos históricos tales como el juego diacronía-sincronía que posibilita el reconocimiento de cambios y continuidades en distintos juegos de escalas y dimensiones de lo social, recurriendo al presente cuando se considera importante.

América Latina aparece en su complejidad y diversidad, dando lugar al estudio de casos.

En la selección de contenidos los indicios muestran que el enfoque presente o subyacente en el recorte marca la inclusión o exclusión de ciertos saberes en los programas analizados. El abordar o no casos, o distintas dimensiones de lo social, considerar que lo latinoamericano es sólo lo hispano, trabajar desde las coexistencias de tiempos históricos

13- Referimos aquí a la definición de código disciplinar propuesta por CUESTA FERNÁNDEZ R. (1997) o sea “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza (...) integra discursos, contenidos y prácticas (...) por poner un ejemplo (...) el arbitrario cultural de la división tripartita o cuatripartita del pasado en edades”. Pág.20.

diversos, son emergentes de posicionamientos frente a la disciplina histórica.

Por otra parte, en la propuesta universitaria, el desarrollo de contenidos importantes en el plazo tan corto de tiempo que implica un currículum con asignaturas cuatrimestrales, también denota una dificultad para interiorizar temáticas tan complejas. Sin dudas que en la selección que estamos analizando, no sólo en la de los Programas, sino especialmente en el diseño de los Planes de Estudios y sus espacios curriculares –materias y seminarios- más los contenidos mínimos, se está expresando sustancialmente una línea de política curricular que se corresponde, por una parte, como ya decíamos en páginas anteriores, con una mirada academicista y, por otra parte, o justamente como expresión de ello, con aquella marca potente de los estudios históricos, que se viene construyendo desde la etapa fundante de la Historia como disciplina a ser enseñada, a la que Cuesta Fernández llama el “*código disciplinar*”. (CUESTAFERNÁNDEZ, 1997).

Ese código establece que parece imposible aprender o enseñar Historia si no se obedece una regla estrictamente cronológica, con sucesión de Edades, en la cual lo universal es estructurante y lo regional complementario. Recordemos que, como decíamos, esa estructura se sostiene casi inmovible desde la instalación de los estudios históricos en la Universidad Nacional de Córdoba, o sea desde la década de 1950 en que se funda la Escuela de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

La incorporación de nuevas perspectivas, sobre todo en Historia de América II en la Escuela de Historia se vincula con el acceso a la cátedra

como profesores de colegas muy vinculados desde sus trayectorias profesionales, con Latinoamérica, centralmente México. Además, sin dudas, por los cambios que se están dando a nivel político más macro, como la más estrecha relación de Argentina con sus países vecinos, el MERCOSUR, etc.

En la Educación Superior se han dado esfuerzos por renovar fuertemente las propuestas, tanto desde la política educativa (INFOD, etc.) nacional, como en la propia jurisdicción Córdoba. El Profesorado en general, no solamente el de Historia, se ha reformulado en su totalidad, incluyendo a renombrados especialistas en la formulación de sus propuestas de Formación General, y de las Prácticas y consolidado un trabajo integrado y de equipo que resolvió la selección de los contenidos específicos históricos.

También resulta interesante destacar, quizás por lo poco utilizada de estas prácticas más democratizadoras del curriculum, el esfuerzo que se realizó desde la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de someter a la consideración de los pares que están en las aulas de formación docente, las distintas propuestas de contenidos en borrador, proceso que permitió acuerdos más o menos logrados y que, probablemente, incidió en restarle tensiones a la implementación de esta propuesta que ya se encuentra en los Institutos de Córdoba.

Sin embargo, los espacios de formación de los profesores siguen, aparentemente, su propia lógica, sin vinculación formal con lo que de sus alumnos se requerirá en la práctica profesional, aunque aparecen, al menos desde lo discursivo de los diseños y más en Educación Superior,

intenciones de acercamiento.

Nuestra Universidad de Córdoba aún no se ha dado un lugar concreto para estas reflexiones, aunque comienzan a aparecer requerimientos en tal sentido desde los ámbitos de discusión de las políticas de formación.

VII. BIBLIOGRAFIA:

-ABDALA Carolina: “¿Qué enseña la Universidad?: El currículum como bisagra entre Universidad y necesidades sociales”. En Revista Políticas Públicas. Año 1 Nro. 1. Edición del Instituto de Políticas Públicas. Buenos Aires. Noviembre 2007. Pág.13-19.

-AQUINO N, FERREYRA S.: ”Formación docente, política, debates y propuestas”. Revista RESEÑAS de Enseñanza de la Historia. Pub. de APEHUN. Vol. 10. Nov. 2012.

-_____.:”Aproximaciones analíticas a la Historia Argentina en la Escuela. Una mirada sobre los textos visibles”. En: Revista Cuadernos de Educación. Public. CIFYH. U.N.C. Año VII-Nro. 7. Mayo 2009.

-DE ALBA Alicia: (1993) “El currículum universitario ante los retos del Siglo XXI: la paradoja entre el posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular”. En DE ALBA, A. (Comp.) *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México. Universidad de Guadalajara – Universidad Autónoma de México.

-BERNSTEIN, B: (1998).*Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata. Madrid.

- CUESTA FERNANDEZ R.: (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Edit. Pomares Corredor. Barcelona

-POPKEWITZ, Th: (1998). *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Morata. Madrid.

DOCUMENTOS:

-Plan de Estudios del Profesorado en Historia. Resolución HCD 889/85 y HCS 363/85. Actualmente vigente con reformas por Res. HCD 134/87 y 119/92.

-Programa de Historia de América II, Período 2013. Prof. Dr. Javier Moyano. Escuela de Historia. F.F. y H.(U.N.C.).

-Diseño Curricular para el Profesorado en Historia. Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba. 2012.