



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADEMICA ARGENTINA

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TITULO DE LA TESIS: LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LAS CLASES DE HISTORIA: CAMBIOS Y PERMANENCIAS EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA MATANZA

AUTORA: JORQUERA, MARIA INES

DIRECTORA: Mg. RADETICH, LAURA

FECHA: Diciembre 2019

Resumen:

La presente Tesis permite comprender las transformaciones y continuidades de la enseñanza de la Historia a través de las estrategias metodológicas desplegadas en las aulas de escuelas secundarias matanceras en contexto de vulnerabilidad socioeconómica, a partir de la implementación de la Ley Nacional de Educación No 26.206/2006 y la Ley Provincial de Educación 13.688/2007. Se profundiza en las estrategias metodológicas porque a través de ellas se revelan los discursos didácticos que orientan la enseñanza, las concepciones historiográficas y epistemológicas de la Historia que se seleccionan para ser enseñadas y, cómo estas orientaciones didácticas y repertorio historiográfico se vinculan con la inclusión socioeducativa que se erige como una tarea crítica en el contexto matancero.

El recorrido interpretativo en clave de cambios y continuidades se concentra en dos núcleos argumentales. El primero refiere a un conjunto de cuestiones históricas y actuales que caracterizan a la escuela secundaria. La continuidad de problemas tales como la expansión, la segmentación, la fragmentación, la exclusión y los formatos escolares se entrecruzan con las dificultades en torno a la garantía de las trayectorias educativas de los estudiantes a pesar que la normativa vigente pone a disposición de las escuelas y los docentes un arco de orientaciones y estrategias que tienen como propósito sostener las trayectorias educativas como condición necesaria para el ejercicio del derecho a la educación de los jóvenes. El segundo núcleo argumental se construye en torno a las prácticas de enseñanza de la Historia donde los profesores, conducidos por sus experiencias prácticas, resignifican las orientaciones curriculares y del campo científico educativo en pos de la formación ciudadana y la introducción de estrategias de interpretación histórica al aula.

En pos de dicho trabajo, las experiencias vividas de los profesores en las escuelas secundarias matanceras junto a la exploración etnográfica sobre las instituciones donde construyen sus discursos y prácticas de enseñanza, resultan fundamentales para la comprensión de la complejidad que requiere la tarea de enseñar a pensar históricamente bajo el propósito de la inclusión socioeducativa requerida desde los documentos curriculares.

Palabras claves:

Didáctica – Historia– Estrategias de enseñanza – Currículum– Inclusión socioeducativa

Abstract:

This Thesis allows us to understand the transformations and continuities of the teaching of History through the methodological strategies deployed in the classrooms of Matanzas secondary schools in a context of socioeconomic vulnerability, based on the implementation of the National Education Law No. 26.206 / 2006 and the Provincial Education Law 13.688 / 2007. The methodological strategies are deepened because through them the didactic discourses that guide teaching, the historiographic and epistemological conceptions of History that are selected to be taught are revealed, and how these didactic orientations and historiographic repertoire are linked to socioeducational inclusion which stands as a critical task in the Matanzas context.

The interpretative journey in the key of changes and continuities is concentrated in two plot nuclei. The first refers to a set of historical and current issues that characterize high school. The continuity of problems such as expansion, segmentation, fragmentation, exclusion and school formats intersect with the difficulties surrounding the guarantee of the educational trajectories of students despite the fact that current regulations make available to schools and teachers, an arc of orientations and strategies that have the purpose of supporting educational trajectories as a necessary condition for the exercise of the right to education of young people. The second argumental nucleus is built around the teaching practices of History where teachers, driven by their practical experiences, resignify the curricular and scientific educational field orientations towards the formation of citizens and the introduction of strategies of historical interpretation to the classroom.

In pursuit of this work, the experiences of teachers in Matanzas high schools, along with ethnographic exploration of the institutions where they build their speeches and teaching practices, are fundamental to the understanding of the complexity required to teach thinking. historically under the purpose of the socio-educational inclusion required from the curricular documents.

Keywords:

Teaching – History – Teaching strategies – Curriculum – Socioeducational inclusion

Agradecimientos:

La presente investigación ha requerido de un enorme esfuerzo de construcción de pensamiento social y personal donde cada saber fue cimentado minuciosamente a partir de indagaciones y exploraciones a lo largo de dos años. En ese recorrido muchas personas han colaborado, tácita o explícitamente, para que el producto de esta Tesis denominada "*Las estrategias de enseñanza en las clases de Historia: cambios y permanencias en las escuelas secundarias de La Matanza*" haya tomado cuerpo. Por ello dirijo mi agradecimiento a las siguientes personas e instituciones.

A Daniel Altamiranda, a Nancy Montes y a las autoridades, docentes y todo el personal administrativo de FLACSO Argentina, quienes han acompañado con sus saberes y paciencia el camino de cursada de la Maestría y la producción de la presente Tesis.

A todos los estudiantes, docentes, autoridades e instituciones educativas que han abierto sus puertas para que este trabajo de investigación sea posible.

A todos mis estudiantes y compañeros con quienes, día a día, comparto la feliz y compleja experiencia de trabajar en el nivel secundario provincial y el nivel superior terciario y universitario.

A mi directora de Tesis, Laura Radetich, quien desde mis primeros pasos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, ha guiado tenazmente la construcción de mi vida profesional como docente e investigadora.

A mis familiares y amigos quienes han sabido alentarme en cada paso y, especialmente al amor recibido de mis padres, sobrinos, hermanos, suegros, cuñados, a Maxi y a mis abuelos José y Enriqueta.

Y mi magnánima gratitud a Ciro y Gabriel, mis compañeros de vida, pilares y fundamentos de cada acción y pensamiento que se despliega en mi vida.

Por la conciencia histórica

Por la educación pública, laica, gratuita y de calidad

INDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO 1: PERSPECTIVA TEÓRICA Y ENCUADRE METODOLÓGICO	16
1.1. Estrategia metodológica.	16
1.2. Estado del arte.	19
1.3. Marco teórico.	36
CAPITULO 2: LA ESCUELA SECUNDARIA Y SUS PROBLEMAS	46
2.1. La escuela secundaria y su derrotero histórico: expansión y masificación frente a selectividad y exclusión.	46
2.2. La escuela secundaria, los formatos escolares y las trayectorias educativas frente al problema de la inclusión.	58
2.3. Escuela secundaria, fragmentación escolar y cultura juvenil.	65
2.4. Los profesores entre la expansión y la fragmentación del nivel secundario.	68
CAPITULO 3: LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA	75
3.1. La Historia enseñada y la Historia investigada en Argentina: derrotero histórico y problemas.	75
3.2. La enseñanza de la Historia en las escuelas secundarias matanceras: entre la fuerza de la tradición y la puja por la innovación.	89
3.3. La Historia, sus transformaciones epistemológicas e historiográficas. Un recorrido desde el siglo XIX hasta nuestros días.	99
3.4. La enseñanza de la Historia en las escuelas secundarias matanceras y su relación con el campo de la investigación histórica.	107
3.5. Las estrategias de enseñanza de la Historia. Un análisis desde el campo normativo y desde el campo de la investigación.	118
CONCLUSIONES: La enseñanza de la Historia y la cimentación de una pedagogía del conurbano	147
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	158
NOTAS	182
ANEXO	184

INTRODUCCIÓN

La presente Tesis de Maestría "*Las estrategias de enseñanza en las clases de Historia: cambios y permanencias en las escuelas secundarias de La Matanza*" posee una larga historia que se anuda con mi propia "historia vivida", motivo por el cual, he decidido introducir los propósitos de la presente investigación mediante una disruptiva narrativa docente, entendiendo a dicha estrategia como una forma profunda de indagación pedagógica participante del mundo escolar (Suarez, Dávila y Ochoa de la Fuente, 2008). Siendo muy pequeña vivencié los finales de la última dictadura militar argentina y la transición hacia la democracia. Dicho periodo significó para mí, y la mayor parte de mi generación, la construcción a fuego de la conciencia sociohistórica post dictadura. Actos políticos, recitales, obras teatrales, films, nuevas personalidades con nuevos "decires" en los medios de comunicación y la misma campaña presidencial, construían en mí novata conciencia imágenes nuevas y transformadoras que interpelaban el día a día de aquella niñez nacida en el Partido de La Matanza en el marco de la última dictadura. Aquello que parece tan personal, pero que para quienes nos dedicamos a la Historia pertenece al enfoque que reúne a la Historia con la memoria -y que yo, en este relato personal lo identifiqué bajo la vertiente de "historia vivida"ⁱ-, argumenta hondamente los sentidos y finalidades de mi Tesis.

Entre aquellos recuerdos, veo con enorme claridad la fila de personas que en el frente de mi escuela primaria No 60 de la localidad de La Tablada se aprestaban a votar en aquel 30 de octubre de 1983. Sin embargo, poco de aquellas vivencias históricas, políticas y artísticas tenían un correlato en mi vida escolar, la cual, aunque grata, no recontextualizaba (Bernstein, 1990 y 1998) aquel proceso socio-histórico que aventuraba a todos los argentinos hacia el naciente ciclo democrático. Muchas preguntas quedaban sin responder al tiempo que en la escuela primaria aprendía a leer, escribir y trabajar con números y cuentas.

Pasados casi tres años, corría el año 1986, mi cuerpo se inmovilizaba y mi mente de niña se concentraba en la pantalla de televisión cada vez que aquel señor llamado Arturo Bonín expresaba "*Yo fui testigo*"ⁱⁱ. Claro, en aquella serie semanal de televisión, donde se entrecruzaban periodismo y ficción, se relataban hechos y biografías históricas que nada tenían de relación con el currículum escolar. Evita, El Che, Juan Domingo Perón, PRT y

Montoneros, entre otros, azuzaban mi joven mente sin descanso y formulaban preguntas que no tenían respuesta en el ámbito escolar, lugar sagrado al que yo le adjudicaba, en mi estadio primigenio como ser social, la virtud de poder brindar todas las respuestas.

Llegado el año 1994 egresaba del nivel secundario y, salvo la repetitiva estrategia instruccional de aprender de memoria el concepto de democracia, de república y los tres poderes de gobierno, pocas respuestas había hallado en mis clases de Historia y Educación Cívica, a pesar de las orientaciones de las políticas educativas emanadas desde la transición democrática. En las clases y los libros de Historia pervivían los enfoques historiográficos y didácticos tradicionales. La distancia entre los saberes escolares y la realidad sociohistórica eran, aún abrumadoras. Las respuestas que buscaba las debía indagar por fuera de la educación formal.

En el contexto de las políticas neoliberales de la década del noventa y los inicios de la reforma educativa direccionada a través de la Ley Federal de Educación No 24.195. del año 1993, inicié mis estudios en el Profesorado para la Enseñanza Primaria. Con gran entusiasmo coloqué todas mis expectativas en las materias correspondientes a la Didáctica de las Ciencias Sociales, con la firme esperanza de abordar aquellos problemas y enfoques históricos que mayéuticamente me condujeran a comprender los procesos sociales, que en mi biografía personal y escolar aún no hallaban respuesta y que, en mi construcción personal como docente traía aparejada la inquietud acerca de qué historia enseñar a mis futuros estudiantes. Lamentablemente, en el transcurrir de aquel profesorado, la distancia entre las prácticas de enseñanza reales era extrema respecto de aquellos enfoques didácticos e históricos renovados que aquella futura maestra presumía de su existencia. Recuerdo que le expresé a un profesor mi inquietud sobre la renovación historiográfica y didáctica del área y le consulté, también, acerca de alguna obra bibliográfica que pudiera leer al respecto. La respuesta fue inmediata pero, mientras yo esperaba “lo nuevo”, mi profesor me entregada el libro “Soy Roca”, de Félix Luna (1989). Si bien dicho libro, sobre una de las figuras más controvertidas de nuestra historia, respondía a la rigurosidad metodológica requerida por las formas de hacer historia de la época, no llegaba a constituir aquello que esa maestra, desde su inocencia crítica, estaba anhelando resolver.

Mientras mi inquietud acerca de cómo enseñar Historia y Ciencias Sociales se ahondaba, seguía concluyendo que la búsqueda debía seguir un camino personal. Y fue a través de

aquella búsqueda solitaria sobre la renovación historiográfica y didáctica que presumía que existía y que, fundamentalmente, consideraba necesaria, accedí a un libro clave para mis inquietudes. “*Haciendo memoria en el País de Nunca Más*”ⁱⁱⁱ (1997) de Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman, fue, para mí, un hito didáctico justo en aquel momento que vivía el pasaje hacia mi construcción personal como docente. Aquello que me inquietaba desde la infancia, aquella distancia entre el acontecer sociohistórico y el currículum escolar, aquella presunción sobre la existencia de una renovación en las formas de escribir la Historia y la posible innovación en las estrategias de enseñanza tomaban corporeidad en aquel libro de Editorial Eudeba, que tuve que encargar y esperar un tiempo hasta que llegara a la librería matancera de mi confianza^{iv}. A partir de ese momento, mi interés sobre la interpretación de la Historia y su enseñanza tomaron un camino de indagación sistemática que me llevó a estudiar el Profesorado de Nivel Medio y Superior en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y a dedicar todos mis esfuerzos en acercar la comprensión de la realidad sociohistórica a la escuela, a través de enfoques historiográficos renovados y enfoques didácticos que se focalicen en las metodologías de la interpretación histórica. Sin embargo, desde mi labor diaria como maestra de Ciencias Sociales en Educación Primaria y profesora de Historia en Educación Secundaria, me enfrenté ante una realidad que, por partida doble colocaba a la tarea transformadora de las prácticas de la enseñanza en un dilema que, todavía, debía resolver. En primer lugar, la realidad educativa me demostraba—y me demuestra— que, tanto las prácticas de enseñanza como los enfoques historiográficos tradicionales persisten frente a las transformaciones históricas y sociales, de la producción historiográfica y las políticas y reformas educativas. Reconociéndolas valiosas transformaciones que han tenido lugar en la enseñanza, inquieta que estas aún compitan con ciertas prácticas tradicionales y conservadoras en determinados contextos institucionales y tradiciones docentes. De este modo, para el caso de la enseñanza de la Historia, si bien se reconoce una creciente participación del enfoque basado en la interpretación histórica fomentado desde las normativas y orientaciones curriculares, la historia que se enseña aún se afirma en discursos y prácticas pretéritas aunque, matizadas y resignificadas por los propios docentes en función de los contextos institucionales.

Por otro lado, las necesarias transformaciones en las prácticas de la enseñanza comenzaron a verse atravesadas por la realidad socioeducativa que revela la labor docente en el contexto del conurbano bonaerense, donde, parafraseando a Axel Rivas^v (2013), educar tras “*la caída de la frontera escolar*” coloca a las prácticas de la enseñanza y la enseñanza de la Historia mediante enfoques renovados en una tarea compleja y singular, lo cual, nos enfrenta a la triple necesidad de enseñar mediante enfoques didácticos actualizados, enfoques historiográficos renovados y, por sobre todo, a la tarea social de incluir a todos aquellos estudiantes de los márgenes y los fragmentos del sistema educativo. Este tridente conformado por la didáctica innovadora, la Historia renovada y la inclusión socioeducativa se profundiza en el nivel secundario del conurbano bonaerense. Allí, la cuestión social interpela las estrategias de enseñanza y coloca en revisión todos aquellos contenidos disciplinares, ya sean los naturalizados históricamente al interior de las disciplinas escolares o los propuestos por las orientaciones curriculares. La emergencia de la cuestión social y la necesidad de garantizar las trayectorias educativas a los estudiantes trastoca inevitablemente el acontecer en las escuelas y acorralan la recontextualización^{vi} institucional de los diseños curriculares mientras demanda políticas públicas específicas para atender la creciente demanda de los niños, niñas y jóvenes que forman parte del nivel secundario tras la búsqueda de la ampliación de la matrícula del nivel secundario mediante la Ley Federal de Educación No 24195/1993-donde se crea la Escuela General Básica de nueve años y la escuela Polimodal de tres años- y, luego, con el logro efectivo de la masificación a partir de la Ley Nacional de Educación 26.206/2006 que introdujo la obligatoriedad del nivel secundario mediante un ciclo completo de seis años.

En ese marco, desde aquella inquietud de la infancia que no encontraba respuestas en la escuela a la docente e investigadora actual que se desempeña en “*la caída de la frontera escolar*” y a más de diez años de transcurrida la última reforma curricular en el nivel nacional y el nivel provincial bonaerense, surge la tarea inmediata de comprender las transformaciones en el campo de la didáctica de la historia y los enfoques historiográficos presentes en los diseños curriculares, junto a la resignificación que realizan los docentes en pos de la tarea inmediata de la inclusión socioeducativa de todos los niños, niñas y jóvenes de los sectores populares en el Partido de La Matanza.

El análisis tendrá en cuenta las metodologías propias de la investigación socioeducativa, que, acompañado de un recorrido histórico, permitirá explorar las raíces profundas de los problemas en torno a la escuela secundaria, la política referida al nivel, las prácticas de la enseñanza de la Historia y las transformaciones historiográficas. Dicho recorrido metodológico tendrá como foco las experiencias de los profesores de Historia en el espacio del aula, de las instituciones y del contexto del conurbano bonaerense matancero. En ese sentido, el propósito general de la Tesis será comprender como se produce la enseñanza de la Historia a través de las estrategias metodológicas desplegadas en las aulas de la escuela secundaria del Municipio de La Matanza, proponiendo como punto de partida el año 2006 en el cual se erige la Ley Nacional de Educación No 26.206 y la Ley Provincial de Educación 13.688 del 2007, sin desconocer las Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación^{vii} que las precedieron dando marco a la LEN/06, tales como las Resoluciones No 228/04, No 216/04 y No 235/05^{viii} y el Plan Provincial Educativo 2004-2007^{ix} y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación –de carácter obligatorio tras la sanción de la LEN/2006- que los prosiguieron No 1/07, No 18/07, No 144/08, No 79/09, No 84/09, No 88/09, No 93/09, No 103/10, No 134/11 y No188/12^x y el Plan Provincial Educativo 2008-2011^{xi} que promueven conjuntamente la necesidad de transformación de los formatos escolares y la garantía de las trayectorias educativas de los jóvenes. Se profundizará en las estrategias metodológicas al interior de las aulas porque a través de ellas, sostenemos que se revelan las concepciones didácticas que orientan la enseñanza, las concepciones historiográficas y epistemológicas de la Historia que se seleccionan para ser enseñadas y, cómo estas orientaciones didácticas y repertorio historiográfico se vinculan con la inclusión socioeducativa que se erige como una tarea necesaria en el contexto matancero. En ese marco, afirmamos que las estrategias de enseñanza solo se hacen inteligibles si se analizan al interior del contexto social en el cual se producen y si se interpretan a través de un enfoque pedagógico crítico. Se enfatizará en las reinterpretaciones y resignificaciones que los docentes realizan sobre las orientaciones curriculares al interior del contexto particular de escuelas que se hallan en contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

El carácter de tal indagación cobra mayor relevancia si se tiene en cuenta que el rol que se le asigna a la Historia en los lineamientos curriculares es la construcción de sujetos críticos

y activos capaces de transformar y participar responsablemente en la sociedad (DGCyE, 2006). Dada la compleja situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los jóvenes de las escuelas matanceras seleccionadas, los profesores de Historia deciden llevar a cabo un trabajo consciente en función de la inclusión socioeducativa de los jóvenes. Empero, la incorporación de la renovación historiográfica a través de estrategias didácticas ligadas a la producción del pensamiento histórico es frecuentemente desestimada otorgando continuidad a estrategias tradicionales que contradicen el propósito de la formación ciudadana a través de la producción de conciencia. Como resultado, se verifica una paradoja que consiste en desestimar la producción de pensamiento histórico desde las estrategias propias de la interpretación histórica frente a la perpetuidad de discursos y prácticas tradicionales que no fortalecen el pensamiento socio-crítico, sino la continuidad de relatos y estrategias basadas en la descripción de hechos históricos.

En consecuencia, las narrativas históricas tradicionales que predominan en la mayoría de las aulas contradicen el propósito de la formación ciudadana que los mismos docentes y el currículum otorgan a la Historia. Por tanto, la interpretación de los discursos y prácticas docentes será necesaria para comprender la incidencia real del currículum prescripto y su objetivo expreso de concientización desde la construcción y selección de las estrategias de enseñanza. Como corolario, reafirmamos que existe una paradoja entre el propósito de formación ciudadana asignado a la Historia como disciplina escolar y los discursos y estrategias que los docentes seleccionan en pos de su consecución que deriva en la cimentación de nuevos sentidos creados desde la estructura del sentir matancero (Williams, 1997) y la recuperación de la capacidad de la Historia como constructora de futuro (Fontana, 1982).

En pos de dicho trabajo, se focalizará en las experiencias vividas de los profesores de escuela secundaria en contextos de vulnerabilidad social del Partido de La Matanza, a través de sus historias profesionales en el contexto de las aulas junto a la exploración etnográfica sobre las instituciones donde construyen sus discursos y desarrollan sus prácticas de enseñanza de la Historia.

¿Por qué indagar La Matanza?

Muchos relatos suelen aseverarse en torno al Partido de La Matanza. Desde los estigmatizadores de los medios masivos de comunicación hasta los injuriosos de la opinión pública, se describe a La Matanza como un espacio socioterritorial signado por completo a la marginalidad y la pobreza estructural, junto con altos grados de violencia y un estado que se halla desvinculado y desresponsabilizado respecto de su gente y su territorio. Corriéndonos de aquellos relatos naturalizadores, La Matanza comparte las mismas idas y vueltas que cualquier otro municipio o departamento del país, a la vez se distingue por la posesión de una población muy diversificada en cuanto a nivel social, cultural y económico. Sin embargo, la realidad matancera se caracteriza por una territorialidad histórica, material y social singular en la cual se trazan vivencias que complejizan la educación de niños, niñas y jóvenes.

Nacida al calor del desarrollo industrial en los inicios de los años cincuenta, los matanceros padecen las frecuentes crisis socioeconómicas y retrocesos de la distribución de riqueza que golpean fuerte a todos los conjuntos poblacionales y espacios territoriales de nuestro país. Al calor de las políticas neoliberales de mediados de los años setenta, el partido sufre la desestructuración económica producto de la caída de la actividad industrial, al mismo tiempo que vivencia una vertiginosa comercialización de lotes y ocupación de sus tierras fiscales por parte de familias de sectores populares, principalmente llegadas desde el interior del país, expulsadas desde la ciudad de Buenos Aires y, luego, emigradas desde países limítrofes^{xii}. Como consecuencia de dicho proceso, La Matanza vive hasta hoy la particular combinación de una amplia extensión territorial con una muy alta densidad poblacional junto a avances y retrocesos socioproductivos, lo cual, complejiza tanto su gobernabilidad, en general, como su gobernabilidad educativa, en particular.

Las estadísticas sobre su población y su territorio demuestran la singularidad matancera. Mientras su extensión territorial actual es de 325,71 kilómetros cuadrados^{xiii}, su población ha aumentado desde el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, realizado por el INDEC en el año 2010, de 1.775.816 a una estimación de 2.136.695 al año 2017, según la Dirección Provincial de Estadísticas^{xiv}. Las cifras expuestas indican una amplitud poblacional mucho mayor que la de cualquier municipio de la Provincia de Buenos Aires y un crecimiento vertiginoso en un breve periodo de tiempo, colocando a La Matanza solo

por detrás de la Ciudad de Buenos Aires –que posee un poco más de tres millones de habitantes según la Dirección General de Estadísticas y Censos de la Ciudad en una amplitud territorial de 203 kilómetros cuadrados.

Sin embargo, el aspecto más relevante a tener en cuenta para todo el conurbano bonaerense y en particular para La Matanza, es que su participación –real y legal- en el reparto de la riqueza a nivel nacional y provincial es críticamente pequeña^{xv}. Ello se profundiza en el marco matancero, dado que una pequeña participación en la distribución de la riqueza en un área de alta densidad poblacional y extensión territorial dificulta la gobernabilidad, a pesar de los esfuerzos y el financiamiento que desde el ámbito nacional, provincial y municipal se han realizado desde el año 2003 e intensificándose la política educativa municipal, mediante proyectos educativos y recursos como “A la escuela mejor con libros”, desde el año 2015 hasta la fecha.

Lo más destacado en materia educativa es que La Matanza representa por si sola la totalidad de la Región Educativa III de la Provincia de Buenos Aires. El gobierno de la educación provincial a través de la Dirección General de Cultura y Educación divide a la provincia de Buenos Aires en veinticinco Regiones Educativas. Cada Región Educativa contiene en su interior tres o más municipios entre los que se halla dividida territorialmente la provincia. La densidad poblacional y la extensión territorial matanceras hacen que la Región Educativa III posea jurisdicción educativa solo sobre La Matanza. Asimismo, el Partido cuenta con la mayor cantidad de servicios educativos de la provincia Buenos Aires –un total de 1273 unidades educativas-, una gran cantidad de estudiantes –un total de 423.700 -, lo que deviene en un amplio número de secciones educativas -15039- y, como consecuencia, una enorme planta docente^{xvi} (DGCyE, 2017).

Las transformaciones en los patrones de acumulación argentina y las recurrentes crisis socioeconómicas que provocan vulnerabilidad constante en amplios sectores de la sociedad, colocan a La Matanza en el ojo de la tormenta. En este contexto, los servicios educativos de la Región III sufren los problemas generales que caracterizan a la educación argentina en general –como, por ejemplo, de infraestructura- a la vez que se profundizan en torno a las características poblacionales del partido. En ese marco, las escuelas secundarias participan de la crisis de los formatos escolares, de los problemas en torno a las trayectorias

educativas, las transformaciones curriculares, la fragmentación del sistema educativo y la cuestión social y cultural. Ello requiere que el territorio matancero sea objeto de estudios sistemáticos en torno a los problemas generales y específicos de la educación.

Con el propósito de comprender las particularidades matanceras a través de la enseñanza de la Historia, para la presente investigación se seleccionaron las experiencias de trabajo de profesores en escuelas secundarias bajo contexto de vulnerabilidad social, porque, allí sostenemos que se construyen prácticas de enseñanza de la Historia singulares que buscan orientar la enseñanza de la Historia a partir de un diagnóstico de carácter crítico y situacional. La exploración de carácter etnográfico, descriptivo e interpretativo se focalizó en cuatro escuelas urbanas de las localidades de Isidro Casanova, La Tablada y San Justo que atienden, primordialmente, a niños, niñas y jóvenes de sectores populares. La exploración fue acompañada mediante la producción de entrevistas a docentes y observaciones de clase a través de las cuales se expusieron sus discursos y experiencias prácticas en las escuelas matanceras seleccionadas.

El camino de indagación se presenta a través de tres capítulos. Desde el primer capítulo nos introduciremos en el estado del arte, las perspectivas teóricas y las categorías conceptuales a través de las cuales se hacen inteligibles los discursos y prácticas de la enseñanza que tienen lugar en las aulas matanceras seleccionadas junto con los lineamientos metodológicos cualitativos que permitieron llevar adelante la presente investigación. En el segundo, se abordan los problemas históricos y presentes de la escuela secundaria, tales como la selectividad, la expansión, la segmentación, la masificación y la fragmentación, que convergen en el nivel haciendo posible la interpretación de los conflictos que junto a los cambios normativos y curriculares interpelan las trayectorias educativas de los jóvenes y los discursos y las prácticas de enseñanza de la Historia en función de la inclusión socioeducativa. En el tercer capítulo, se realiza un derrotero interpretativo de la enseñanza de la Historia en nuestro país, de las transformaciones historiográficas que experimentó el campo de la investigación y de las orientaciones didácticas provenientes del campo de la investigación educativa. En conjunto, el camino transitado posibilita la comprensión de las tradiciones y las nuevas concepciones que alimentaron las prácticas de la enseñanza y que subyacen en las normativas y diseños curriculares del área de Historia y Ciencias Sociales

de la Provincia de Buenos Aires. Como corolario, a partir de las indagaciones sobre las prácticas y discursos de la enseñanza de la Historia y las exploraciones sobre las aulas matanceras, bajo una dinámica de cambios y permanencias, vislumbramos las resignificaciones del currículum y de los aportes de los campos científicos llevados a cabo por los profesores en pos de la construcción del pensamiento histórico y la inclusión socioeducativa.

CAPÍTULO 1: PERSPECTIVA TEÓRICA Y ENCUADRE METODOLÓGICO

1.1.Estrategia metodológica

Siendo el objetivo general de la presente Tesis, comprender como se produce la enseñanza de la Historia a través de las estrategias metodológicas desplegadas en las aulas de la escuela secundaria del Municipio de La Matanza, sus cambios y permanencias, la estrategia metodológica mediante la cual se indagó el objeto de estudio consistió en la utilización de métodos cualitativos de investigación, entendidos en su conjunto como dispositivos de una *“investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y las conductas observables.”* (Taylor y Bogdan, 1987; 19). A partir de ello, las intervenciones en las aulas y las instituciones, permitieron observar conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de los datos obtenidos, observando el escenario y a las personas en una perspectiva integral, tratando de comprender a dichos sujetos dentro del marco de referencia de ellos mismas. En función de la investigación, se focalizó en las experiencias de los profesores de escuela secundaria del Partido de La Matanza, a través de sus historias vividas en el contexto de las aulas e instituciones donde desarrollan sus prácticas de enseñanza de la Historia, porque como dice Sánchez Prieto (1997) *“solo el recuerdo que la memoria aviva resucita la dinámica de los intereses, conflictos y actitudes de los grupos sociales en el tiempo”* y, así, *“la memoria como la capacidad de conservar la información se presenta, por tanto, como potencia del alma esencial”* (1997; 82).

Si de rescatar la memoria de los profesores se trata, el análisis histórico en torno de la Historia del tiempo presente será necesario y entendido como *“la posibilidad de análisis histórico de la realidad social vigente, que comporta una relación de coetaneidad entre la historia vivida y la escritura de esa misma historia, entre los actores y testigos de la historia y los propios historiadores”* (Soto Gamboa, 2004; 106). Y dado que nuestro objeto de estudio se halla en pleno proceso de transformación, el enfoque de la Historia del presente permitió abordarlo como una categoría dinámica y móvil que se identifica con el período cronológico en que desarrollan su existencia los propios actores involucrados; esto son, los profesores. Asimismo, por razones de austera interpretación se buscaron las raíces de los problemas de la escuela secundaria y la enseñanza en procesos históricos de mediano y largo plazo. La entrevista como estrategia principal de la Historia oral, indagó la memoria

de los profesores reconstruyendo narrativas de la experiencia profesional y personal junto con contextos sociohistóricos.

En el marco de la investigación educativa se partió de los enfoques basados en el desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes entendiendo que “*si trabajamos con algo tan personal como la enseñanza, es de vital importancia conocer qué tipo de persona es el docente*” (Goodson, 2003; 735) y, con ello, interpretar sus discursos y su saber práctico. Ello supone pensar que los profesores emprenden una práctica reflexiva y profesional en función de sus desarrollos cotidianos en el aula (Torres en Jackson, 1992; Jackson, 2002). Sin embargo, no se centró exclusivamente la mirada en el conocimiento práctico desconociendo la teoría y el contexto en el cual se produce sino que, como afirma Hargreaves (1999), resultó necesario vincular las narrativas de los docentes con las imágenes que caracterizan las narrativas más amplias de los cambios educativos y sociales que tienen lugar fuera de la escuela, más allá del aula, y que afectan directamente la vida dentro de ella. La interpretación de las prácticas de la enseñanza de la Historia, por tanto, requirió del análisis crítico de las políticas educativas, las orientaciones didácticas provenientes de la investigación educativa y las transformaciones historiográficas, a través de documentos políticos oficiales, orientaciones ministeriales, diseños curriculares y orientaciones a partir de textos creados desde la cultura investigativa en educación, entre otros. Ello favoreció la comprensión de las relaciones entre las macropolíticas emanadas desde las leyes y diseños curriculares y su traducción en los ámbitos micro de poder como las escuelas y sus aulas, a través de la interpretación de las “*tecnologías de traducción*” que activan prácticas, discursos, acciones y regulaciones (Bernstein, 1990 y 1998 en Rivas, 2013). El trabajo a partir de dichas fuentes y los discursos docentes, permitió dar cuenta de la reestructuración de las vidas profesionales de los profesores del nivel secundario (Goodson y Norrie, 2009). Asimismo, la investigación abordó el enfoque exploratorio-descriptivo basado en la etnografía escolar (Rockwell, 1997 y 2018) a través del desarrollo de observaciones de aula e institucionales, enmarcadas en el contexto barrial en el que ocurren y el acceso a planificaciones y escritos personales de los profesores. La importancia de una observación de corte etnográfica profunda del todo escolar nos permitió reconocer la diversidad y la transformación –espacial y temporal- de la enseñanza en

particular y de las prácticas escolares, en general, así como, las diversas formas de transitar la práctica profesional de los profesores.

Con el fin de realizar un análisis crítico de las prácticas de enseñanza de la Historia en las aulas de las escuelas, la investigación educativa adoptó una estrategia exploratoria-descriptiva a lo largo de dos años -2018 y 2019- a través de los siguientes instrumentos:

-Entrevistas en profundidad con cinco profesores noveles y experimentados de escuelas secundarias públicas.

-Análisis de textos legislativos, normativos, curriculares, documentación escolar y calendarios escolares.

-Documentación docente (programas y planificaciones de profesores, calendarios personales y agendas personales, etc.)

-Material pedagógico y propuestas didácticas de diverso origen (editoriales, oficiales, sindicales, formación continua y organismos no gubernamentales).

-Exploraciones de carácter etnográfico en escuelas con el fin de recabar datos relevantes para un cuadro comprensivo mayor, a través de expresiones y acciones espontáneas.

-Entrevistas estructuradas a treinta docentes de Historia focalizando sobre estrategias de enseñanza y enfoques de la Historia

-Observaciones no participantes de clase y de los espacios institucionales

-Análisis de cuadernos de clase de los estudiantes y de otros dispositivos escolares.

La variedad de dispositivos escolares que fueron analizados y las metodologías cualitativas que se desarrollaron apuntaron a indagar en profundidad todos los aspectos posibles para iluminar las prácticas de la enseñanza de la Historia en las secundarias matanceras atendiendo al enfoque socioeducativo. La muestra empírica se conformó a través de la indagación sobre cinco docentes de Historia y cuatro escuelas, en las localidades matanceras de La Tablada, Isidro Casanova y San Justo, con la característica común de estar situadas en contextos históricos y actuales de media y alta vulnerabilidad social. Asimismo, los cinco docentes seleccionados poseen trayectorias profesionales diferentes,

tanto en lo que atañe a antigüedad, edad, formación inicial y continua, tránsito por diferentes cargos de la educación pública y concepciones de enseñanza e historia. Junto con ello, se realizó una encuesta sobre cincuenta profesores mediante la cual se puso el foco en la relación entre sus prácticas, las metodologías de enseñanza de la Historia que desarrollan y su mirada socioeducativa.

1.2.Estado del arte

En el año 2006 comienza a regir en Argentina la Ley Nacional de Educación N°26.206/06, dando inicio a un nuevo proceso de reforma educativa de alcance nacional que establece “*el derecho de enseñar y aprender*” como un derecho social. Así el texto de la LEN/2006 expresa en su Artículo No 1 lo siguiente:

“La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan.”

Mientras que en su artículo No 2 expresa el rol esencial del estado como garante de tal derecho:

“La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.”

De este modo, se abre un nuevo periodo donde la política educativa instituye al estado argentino como garante. En un marco donde la educación es entendida como un derecho social, el enfoque de la inclusión educativa tendrá un protagonismo central en las políticas públicas educativas orientadas a garantizar el “*derecho de enseñar y aprender*” a nivel nacional y en sus adecuaciones provinciales.

En el marco de dicha ley, la Provincia de Buenos Aires inicia el proceso de adecuación legal de su sistema educativo que se plasmará en la Ley Provincial N° 13688/07, la cual emulará a la LEN/2006, estableciendo en su Artículo No 1 que:

“La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio de la provincia de Buenos Aires, conforme a los principios establecidos en la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, en la Constitución Provincial y en la Ley de Educación Nacional.”

Y en su Artículo No 2 que:

“La educación y el conocimiento son bienes públicos y constituyen derechos personales y sociales, garantizados por el Estado.”

De este modo, la Provincia de Buenos Aires establece a la educación como un derecho social en su ámbito de jurisdicción y como una política de estado prioritaria que desarrollará, junto con el nivel nacional, políticas públicas en el marco de las necesidades socioeducativas de niños, niñas, jóvenes y adultos.

Sin embargo, previo a la sanción de la nueva ley provincial, el proceso de reforma ya había comenzado, dado que la nueva política educativa estaba tomando cuerpo en una transformación curricular que progresivamente iba quedando plasmada en renovados documentos curriculares. De este modo, los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires ya habían sido decretados en el marco de la Transformación Educativa prevista en la Ley Federal de Educación, N° 24195/93 y la Ley Provincial de Educación, N° 11612/95 como parte del Plan Provincial Educativo 2004-2007 que tenía como objetivo *“la necesidad de introducir cambios tendientes a mejorar la calidad de los aprendizajes, como asimismo la estructura y organización del sistema educativo bonaerense”* (DGCyE, 2007; 7). Así, mientras el Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° Año ESB (DGCyE, 2006) se constituía en el año 2006, continuadamente, los currículos de los cursos subsiguientes del mismo nivel educativo provincial tomaban cuerpo, progresivamente, a partir del año 2007. En ese contexto, los Diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires del área de Ciencias Sociales y de Historia fueron, en parte, el resultado de intercambios entre especialistas, representantes de los ministerios y direcciones de educación, sindicatos y docentes, aunque estos últimos con una participación muy débil. Un ejemplo de aquellos espacios de debate fue el Seminario *“Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Historia”* en el cual el intercambio acerca

de la necesidad de transformación se centró en aquellos “...*problemas más relevantes de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, cuya consideración se hacía necesaria para efectuar un diagnóstico preciso de la situación y para generar conocimientos con el fin de proponer líneas de acción adecuadas*” (Fradkin y otros, 2004). Como consecuencia de este tipo de debates, se consideró la necesidad de profundizar la transformación curricular en los siguientes aspectos: la trayectoria del campo disciplinar, la trayectoria de la Didáctica de la Historia y los modelos historiográficos y didácticos presentes en los diseños curriculares y en las prácticas docentes (Fradkin y otros, 2004).

Sin embargo, a pesar de las certezas sobre las necesidades de transformación de la Historia como disciplina escolar, las acciones reformadoras no contemplaron las prácticas cotidianas en las aulas y las experiencias de aquellos actores que producen los discursos y prácticas educativas en forma diaria. La reforma curricular se implementó de forma tal que ignoró varios aspectos de mundo escolar o como expresa Anne Marie Chartier (2000), aquellos “*haceres ordinarios*” que producen profesores y estudiantes en pos del aprendizaje escolar. Esto es, aquellos documentos como carpetas, planificaciones y observaciones del aula que se erigen en dispositivos que permiten advertir las prácticas “*ordinarias*” no atribuibles a un autor determinado sino a acciones que se sostienen por sus propios “*practicantes*” (Chartier, 2002). Asimismo, este tipo de implementación curricular se erige sobre la singularidad y originalidad de la cultura escolar y de sus pilares, las disciplinas escolares (Chervel, 1991), las cuales, revelan el mundo interno del aula, las prácticas de enseñanza y su funcionamiento (Finocchio, 2007) y, en consecuencia, las reinterpretaciones y resignificaciones de los diseños y leyes en función de los contextos sociales y las fuerzas de la tradición.

En ese sentido, el aporte de Escolano (1999) desde la historia de los sistemas educativos modernos, permite entender la complejidad de la cultura escolar, ya que, define la existencia de tres culturas de la escuela, a saber: la cultura política o normativa, la cultura científica proveniente de la investigación educativa y la cultura empírica que incluye aspectos materiales y prácticos de los docentes. Cada una de estas culturas muestra grados variables de autonomía, correspondencia e interdependencia, lo que significa que no existe una por fuera de la otra, antes bien, en cada una ellas es posible advertir, incluso,

trazos de las otras (González, 2013; 6). Ante el proceso de reforma del currículum, es menester interpretar el entramado de culturas escolares a través del análisis de los campos científicos de la Historia y la investigación didáctica, de las orientaciones curriculares y los discursos y prácticas docentes.

En el mismo marco de análisis, Raimundo Cuesta (1997) define a la Historia escolar como portadora de un código disciplinar, o sea, como una tradición social configurada históricamente y compuesta de un “*conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas que se traducen en discursos legitimadores y lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes*” (Cuesta, 1997; 19). Así, el código disciplinar de la Historia alberga las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los estilos de la práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos (Cuesta, 1997). En otras palabras, el código disciplinar está compuesto no sólo por ideas o principios -científicos, pedagógicos, políticos- sobre el valor de la disciplina escolar, sino también por un conjunto de prácticas profesionales. De este modo, las prácticas docentes se constituyen en un elemento esencial que debe ser investigado para conocer los alcances de la última reforma curricular producida en la Provincia de Buenos Aires en el área de Historia y Ciencias Sociales, contemplando en su análisis que dichas prácticas llevan inscriptas en sí rasgos de la cultura normativa y la cultura académica-reformadora. En ese marco, como sostiene María Paula González (2005), resulta necesario destacar a los docentes como interpretadores del currículum y resignificadores del mismo, debiendo otorgar un rol activo al enseñante y sus prácticas cotidianas.

Es menester indagar, también, como las resignificaciones sobre el currículum contemplan las necesidades de inclusión socioeducativas de los estudiantes secundarios matanceros. Comprender las prácticas de enseñanza de forma integral nos permitirá visualizar al trabajo docente como una estrategia posible de inclusión social a través de la educación histórica. Tal como plantea Josep Fontana (1982), la función social de la historia se halla en la comprensión crítica de la realidad presente promoviendo como objetivo la construcción de un proyecto social, motivo por el cual “*la tarea inmediata parece que sea más bien la de sacar la historia de los esquemas en que ha quedado apresada, y utilizarla para aprender*

cómo se han formado los mecanismos de explotación y cómo se han organizado los hombres para combatirlos” (1982; 262). En ese marco, la conciencia histórica entendida como la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismo, de forma tal que pueden orientar, su vida práctica en el tiempo (Rüsen, 2001) cobra relevancia ante la urgencia de una enseñanza que posibilite la construcción de futuros por parte de los estudiantes. Para las escuelas matanceras seleccionadas, donde la exclusión es una realidad y donde los estudiantes deben construirse como sujetos de praxis social ante los obstáculos que impone su presente, la construcción de la conciencia resulta una tarea imprescindible. Ante tal realidad, “el profesor no debería ser (...) un simplificador de contenidos, sino más bien un intelectual que pueda identificar los cuadros de conciencia histórica subyacentes en el proceso educativo (los de sus estudiantes y el suyo propio) y asesorar a la comunidad en la comprensión crítica del tiempo, de la identidad y de la acción humana. Es decir, sacarlos de su presente continuo y procurar que se sensibilicen en relación con el pasado y la comprensión de la dinámica histórica” (Cerri, 2011, en Coudannes Aguirre, 2014; 30). De este modo, la construcción de la conciencia histórica como finalidad de la enseñanza, expresaría en las prácticas cotidianas, un aspecto de la inclusión socioeducativa al proporcionar una mirada crítica del mundo social y la posibilidad de proyección de futuros por parte de los jóvenes.

Por otro lado, Viñao (2002), subrayó la existencia de una cultura escolar que se resiste al cambio, sosteniendo que, frente a los reformadores del campo de la investigación educativa y los representantes de las políticas públicas en educación, la cultura escolar presenta batalla intentando evitar posibles transformaciones. Un análisis de tal tipo, requiere, por un lado, entender la enseñanza como una práctica social y humana (Contreras, 1994), histórica y situada y, por otro, reconocer en la cultura escolar su autonomía respecto de los lineamientos curriculares. Asimismo, entendemos que tanto la cultura escolar como la disciplina escolar no son totalmente impenetrables sino que sufren transformaciones en torno a las negociaciones entre los sujetos (Rivas, 2013) y la penetración de la cuestión social del contexto.

Por otra parte, la idea de gramática escolar de Tyack y Cuban (2001), entendida como el conjunto de tradiciones y regularidades institucionales acumuladas y transmitidas de

generación en generación entre los sujetos escolares, conduce a un análisis dinámico poniendo el acento en los cambios y movimientos de la misma cultura escolar dado que contemplan como los docentes incorporan, rechazan, modifican, reformulan y distorsionan las reformas educativas y trazan el derrotero de la Historia como disciplina escolar. En ese marco, tanto las regularidades y tradiciones de la gramática como las interpelaciones desde el campo curricular son disputadas por la cuestión social del conurbano, convergiendo en discursos y prácticas de la enseñanza singularmente contextuales.

Transcurridos ya diez años de aquella renovación curricular en el área de Historia y Ciencias Sociales de la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, cobra relevancia la necesidad de hacer un balance de sus resultados. Sin embargo, examinar cada uno de los aspectos sobre los que operó la reforma, a saber: la actualización historiográfica, la renovación de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, la transformación historiográfica y didáctica en las prácticas de enseñanza y los cambios operados sobre las finalidades de la Historia como disciplina escolar, implica una tarea difícil y compleja, aún más, si tornamos la mirada a las demandas de los sectores populares a la escuela secundaria.

La importancia acerca de la inclusión socioeducativa como uno de los marcos de la presente investigación surge tras comprender las raíces de la “*nueva cuestión social*” a partir del repliegue y los límites del estado providencia (Rosanvallon, 1995), en un marco de debilitamiento de la sociedad salarial y del trabajo como condición de existencia (Castel, 1997) que caracterizan a las últimas décadas del Siglo XX y los inicios del Siglo XXI. En tiempos pasados, la igualdad, que se suponía traía aparejado desde sus orígenes el sistema educativo estatal comienza a perder fuerza en un mundo donde la “*nueva cuestión social*” se hace presente en forma cruda generando una profundización de la desigualdad. En este derrotero, la escuela tras la caída de la frontera escolar (Rivas, 2013) reproduce en su interior los mecanismos de exclusión social mientras se reestructuran las relaciones de producción. La cuestión social –junto con el corrimiento progresivo del Estado y la desestructuración de la familia y el barrio- penetra en el interior de las escuelas produciendo un cúmulo de incertidumbres y reconfiguraciones escolares. En consecuencia, la escuela secundaria requiere de una inmediata transformación de sus funciones y estrategias de acción con el propósito de incluir a los caídos. Si bien, la nueva cuestión

social requiere de un trabajo profundo, colectivo y multidimensional que excede los trazos de la presente Tesis, intentaremos vislumbrar a través de nuestro objeto de estudio aquellas acciones docentes planificadas o producto de la emergencia, sistematizadas o producto de voluntades personales que se construyen a partir de la toma de conciencia sobre la cual los profesores se plantean el desafío de la justicia social y las prácticas democráticas. El concepto de “*inclusión educativa*” que acompañará nuestras indagaciones es aquel que se concibe como “*un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación*” (Operti 2008;14). En ese mismo sentido, y como sostiene Alicia Camilloni en “*El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones*” (2008), dicho concepto refiere a un proceso dinámico - que transcurren en el tiempo, en las que se conservan algunos rasgos y se modifican otros- y multidimensional -porque en su interior pueden encontrarse problemas de marginalidad económica, cultural, racial, de género, de edad, política y educativa, entre otros. La autora señala, además, que la inclusión educativa, se ha entendido, primero, como “*la restitución de la oportunidad de recibir educación a las personas con necesidades especiales, incluyéndolas dentro de programas educativos de calidad y, con mucha frecuencia, en escuelas comunes para evitar su aislamiento*”, y que, luego “*fue creciendo su cobertura hasta alcanzar a todos los sujetos “diferentes”: por su edad, por su localización geográfica, por su situación de pobreza, por su género, por su pertenencia a grupos minoritarios (pueblos originarios e inmigrantes con primera lengua y cultura diferentes de la oficial, grupos religiosos, individuos con problemas de adaptación social), por su enfermedad, por su condición laboral, etc*” (2008; 7). De esta forma, la pregunta que moverá nuestras indagaciones será aquella que busque, al interior de las prácticas de enseñanza que proponen los docentes de Historia, los recorridos diversos y alternativos que se construyen para los estudiantes y que forman parte de una deconstrucción de los formatos y currículum escolares. Asimismo, decidimos renombrar al concepto “*inclusión educativa*” como “*inclusión socioeducativa*”, ya que, consideramos que en las instituciones y los contextos en los que se despliegan las prácticas de la enseñanza de la Historia en el Partido de La Matanza, lo social no puede diferenciarse de lo educativo, debido a que, la cuestión social, reorienta las funciones de la educación histórica

y determina, en gran parte, los procesos de enseñanza y aprendizaje más allá de las prescripciones curriculares y las orientaciones didácticas.

En el año 2003 en nuestro país surge una nueva fase socioeconómica basada en la redistribución de bienes materiales y culturales donde el estado pos crisis se erige como el actor que generará la materialización de los mismos. El crecimiento económico y su distribución social en esta nueva fase nos conduce a abrir un matiz en torno a la cuestión social, creando una paradoja en la cual se contraponen dos realidades que conviven: por un lado, el estado nacional promulgará una serie de normas, orientaciones y acciones en educación, junto con un creciente financiamiento, con el propósito de garantizar aquella distribución de bienes culturales en forma equitativa mientras ocurre una llamativa persistencia de la exclusión en educación, que se revela más inquietante en la escuela secundaria bajo las modalidades de abandono, ausentismo, desgranamiento y repitencia de jóvenes. Como consecuencia, la presente tesis propone echar luz sobre otras problemáticas de la escuela secundaria que conducen a interpretar la persistencia de la exclusión que se hace visible bajo un patrón de fragmentación del campo educativo, al cual, Guillermina Tiramonti define como *“una dinámica de diferenciación en la que convergen factores culturales y socioeconómicos que construyen distancias entre los fragmentos que resultan de las heterogéneas preferencias y las profundas desigualdades instaladas en la sociedad que se continúan y reproducen en el espacio educativo”* (2015; 32).

En este punto, las investigaciones en torno a los problemas que sufre el nivel secundario, en nuestro país y en nuestra provincia, expresan profundas aseveraciones sobre la necesidad de transformar los formatos escolares tradicionales, la necesidad de garantizar las trayectorias educativas y modificar la organización curricular de los saberes en torno a disciplinas escolares parceladas y el trabajo docente fragmentado y con poco arraigo institucional. Un conjunto de trabajos (Terigi y Jacinto, 2007; Terigi, 2008 y 2009; Grupo Viernes 2008; Ziegler, 2011; Tiramonti, 2011), permitirán visualizar como la inmutabilidad y la variación en torno al formato escolar, entendido como *“aquellas coordenadas que estructuran la escuela secundaria moderna y que son núcleo duro de alterar, vale decir: la graduación de los cursos, la separación de alumnos por edades, la organización del currículum por disciplinas y la aprobación por ciclo aprobado completo; constantes que han permanecido a los largo del tiempo en la estructuración de la escuela media”* (Grupo Viernes 2008, en

Ziegler, 2011; 72) posibilitan u obstruyen la transformación de las prácticas de enseñanza. De ello resulta que “*en la educación secundaria, la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel y que es difícil de modificar*” (Terigi, 2008; 64). Las dificultades en torno al formato escolar y el trípode hierro, permiten, a su vez, alumbrar la compleja relación entre igualdad, homogeneidad y universalización del nivel secundario, como funciones que se contraponen debido a la existencia de un ethos republicano fundante del sistema educativo que perdura en el tiempo (Dussel, 2004; Perazza, 2008). Una visión matizada, es la que aporta Claudia Bracchi (2014), quien arguye que para analizar las posibles transformaciones de la escuela secundaria a partir de la sucesión de reformas educativas se requiere un enfoque sociocultural que se centre en las condiciones familiares, sociales, culturales y materiales de los estudiantes, que requiere a las escuelas pensar en trayectorias diversas. Así, frente a una mirada centrada en las instituciones, Bracchi propone una mirada centrada en los sujetos y las transformaciones de las experiencias que ocurren en las escuelas al ser interpeladas por las vidas de sus estudiantes. Como marco a todas estas investigaciones, el concepto de “*justicia curricular*” (Connel, 2009; Torres, 2011) se erige como el propósito que persiguen las necesidades de variación de los formatos y el derribe del trípode de hierro.

La comprensión de los problemas del nivel secundario en torno al “*trípode de hierro*” y el “*formato escolar*” requiere una revisión de la historia del nivel secundario y de la formación docente y modelos de enseñanza en diferentes fases de la historia de nuestro país (Tiramonti, 2004 y 2008; Poliak, 2007 y 2009; Arroyo, 2010; Pereyra, 2013) y en relación a las demandas de los modelos socioproductivos y de acumulación característicos de cada etapa (Filmus, 2001; Filmus y Moragues, 2003; Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 2011). A su vez, cada etapa nos remitirá a la necesaria interpretación de las políticas educativas que le dan sustento al sistema educativo en función del modelo de acumulación vigente, promoviendo la expansión y masificación de una escuela secundaria caracterizada por su selectividad de origen y su consecuente fragmentación (Tiramonti, 2009; Rivas 2013). A partir de la problematización de la matriz selectiva y la fragmentación de las experiencias escolares, surge el constructo “*trayectoria educativa*” entendida, ésta, como los recorridos

que realizan los sujetos en el sistema escolar analizados en su relación con las trayectorias teóricas o estándar que determinan los “*regímenes académicos*” (Terigi, 2008; 2015). La operatividad del concepto trayectoria educativa deriva en la posibilidad de interpretación en torno a las “*trayectorias escolares reales*” (Terigi, 2008; 2015) y que muchas veces derivan en “*trayectorias no encauzadas*”, dado los contextos de vulnerabilidad en los cuales se insertan estudiantes e instituciones escolares. En relación al concepto de trayectoria, Benchimol, Krichesky y Pogré (2011), sostienen que en la escuela secundaria existen una serie de “*exclusiones instrumentales*”, que ocurren por acción –acciones concretas que derivan en el abandono escolar- o por omisión –situaciones en las que se deja de hacer o no se hacen los cambios necesarios- , provocando la repetición o el abandono de jóvenes vulnerados. En ese marco, las trayectorias no encauzadas, que son consecuencia de las exclusiones instrumentales, se incrementan debido al ausentismo, la repitencia y el abandono escolar (Fernández, Finocchio y Fumagalli, 2001; Nobile, 2016). Derivado del diagnóstico de exclusión y las trayectorias reales, un grupo de investigaciones (Grupo viernes, 2007; Ziegler, 2011; Nobile 2013) abordan las experiencias alternativas de instituciones educativas del nivel secundario formal y programas de terminalidad del mismo nivel que apuestan por una transformación de los formatos y un desafío a la organización curricular tradicional.

Llegando al final del año 2015, se abre en Argentina una nueva fase socioproductiva que se caracterizará por una reorientación hacia la concentración de la riqueza en los sectores con mayor poder económico y en la cual se producirá lo que Daniel Filmus llama “*La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina*” (2017). En esta nueva fase que llega hasta nuestros días, Filmus (2017) reconoce la existencia de una estrategia sistematizada de construcción de un nuevo neoliberalismo en educación. Dicha reorientación educativa y el advenimiento de una nueva y profunda crisis económica en nuestro país –que en el momento de escritura de la presente Tesis ha arroja un 35,4% de pobres a nivel nacional, 39,8% de pobres a nivel del conurbano y un índice de desempleo de 12,7% para el conurbano bonaerense, según cifras aportadas por el INDEC- nos coloca frente a una renovación de la importancia del enfoque socioeducativo en educación^{xvii}.

La problematización en torno a la relevancia cultural de la escuela secundaria en el contexto de transformación de la sociedad actual (Tiramonti, 2011; Tobeña, 2011)

caracterizada por el advenimiento de medios digitales y redes de comunicación que prefiguran la cultura y la subjetividad juveniles, coloca a la escuela ante el desafío de una constante readecuación de contenidos para no sufrir aquello que Margarita Poggi (1995, 2003) resalta como el problema de la descontextualización y ahistoricidad de los contenidos escolares y el riesgo de desmotivación de los estudiantes ante los saberes propuestos en la escuela. La escuela, ante la “*transformación de la sensibilidad y des-ordenamiento cultural*” (Barbero, 2002) se reconstruye ante la fugaz renovación de saberes pero perdiendo el monopolio de la producción cultural. Como consecuencia de ello, además, la escuela se ve infravalorada, sobredemandada y subdotada (Tenti Fanfani, 2009) para ponerse a tono de los tiempos que corren, a la vez que se disloca el trabajo docente y, consecuentemente su autoridad pedagógica (Brito, 2008 y 2009; Tiramonti, 2011). Dada la complejidad que imponen los problemas en torno a la escuela secundaria, la primigenia función de la tarea docente, como agente de regulación y control en el sistema educativo, se desestructura paulatinamente (Arroyo, 2010). En consecuencia, la función y la formación docentes se irán transformando al calor de los tiempos, llegando, hasta nuestros días, a desplegar sus prácticas en un circuito escolar dominado por fragmentos, derivando, ello, en la formación de circuitos docentes particularizados en función de la experiencia en la cual trabajan (Poliak, 2007, 2009).

En paralelo y en adelante a las reformas curriculares emprendidas hacia 1993 y 2006, las publicaciones e investigaciones acerca de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales fueron creciendo paulatinamente y diferenciándose de la Didáctica general, reconociendo sus primeros impulsos en las producciones del campo de la Didáctica de países como España, principalmente, y de los estudios sobre la conformación de los campos disciplinares, las disciplinas escolares, la historia del currículum y la cultura escolar de Francia e Inglaterra. Al interior del campo de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales se destacan un conjunto de obras primigenias provenientes del ámbito europeo que tuvieron gran recepción entre reformadores y docentes en Argentina. Entre ellas se pueden citar: *Enseñar historia* (Aróstegui, 1989), *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico* (Trepát, 1995), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (Benejam y Pagés, 1997), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (Pagés y otros, 2000) y *Enseñar Historia:*

notas sobre una didáctica renovada (Prats, 2001). Asimismo, desde la didáctica general y para comprender el campo de la didáctica y su objeto -los procesos de enseñanza- resulta necesario abordar *Enseñanza, currículum y profesorado* (Contreras, 1994) donde se da cuenta de la práctica de la enseñanza como una práctica social e histórica. Como parte de ese mismo contexto se producen en Argentina algunas obras del campo de la Didáctica General y la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales que hoy podrían considerarse como pilares para pensar el proceso de reforma educativa y formación docente de más de veinte años^{xviii} y que comienzan a dar forma a dicho campo disciplinar en nuestro país. En ese marco pueden mencionarse obras tales como *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (Carretero, Pozo y Asensio, 1989), *Pensar, descubrir y aprender: Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales* (Camilloni y otros, 1989), *Pensar y hacer la Historia en la escuela media* (Saab y Castellucio, 1991), *Didácticas especiales. Estado de debate* (Rojo y otros, 1992), *Enseñar Ciencias Sociales* (Finocchio, 1993), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (Aisenberg y Alderoqui, 1994), *Haciendo memoria en el País de Nunca Más* (Dussel, Finocchio y Gojman, 1997), *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (Carretero, 1995), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas* (Aisenberg y Alderoqui, 1998), *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas* (Insaurrealde Coord., 2009), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (Siede, 2010), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (Carretero y Castorina, 2010) y *Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita* (Dobaño Fernández, Lewkowicz, Rodríguez y Román, 2013). Al conjunto de trabajos mencionados se debe incluir *Corrientes didácticas contemporáneas* (Camilloni y otros, 1996) donde se destaca el capítulo de Gloria Edelstein “*Un capítulo pendiente. El método en el debate didáctico contemporáneo*” y *El saber didáctico* (Camilloni, 2007) desde el enfoque de la didáctica general. Todos ellos, tomados en conjunto, permiten comprender los fundamentos epistemológicos que prevalecieron al momento inicial de la reforma educativa y las propuestas didácticas concretas que alimentaron los nuevos diseños curriculares y la formación docente del área de Historia y Ciencias Sociales de la Provincia de Buenos Aires intentando interpelar las prácticas de la enseñanza en las escuelas secundarias bonaerenses. En conjunto, estas obras seminales del campo educativo expresan, bajo un clima de época,

un diagnóstico de la enseñanza en las aulas y responden, sobre todo, a objetivos propositivos dirigidos a docentes e intentando interpelar sus prácticas.

En ese mismo marco, al interior de las universidades, a través de sus institutos y publicaciones junto con la edición de revistas, se inicia un importantísimo proceso de investigación y escritura en torno a la enseñanza de la Historia. Nutridas serán las publicaciones alrededor de dicho proceso de investigación que centra la mirada en la “*Historia enseñada*” (Maestro, 1993, 1994 y 1997) como un constructo en el cual se interpretan las prácticas de la enseñanza de la Historia, su relación con la “*Historia investigada*” (Maestro, 1993, 1994 y 1997) y las políticas y contextos educativos. Para la presente Tesis, resulta relevante la comprensión del proceso creciente de investigación, escritura y comunicación en torno a la historia enseñada con el fin de ahondar el análisis de los cambios y permanencias de la enseñanza de la Historia en las aulas de la escuela secundaria y como dichas publicaciones se tornan en aportes influyentes tomando el rol de orientaciones didácticas –por dentro y por fuera de las propuestas curriculares- e interpelando las prácticas de la enseñanza a partir de la formación docente inicial y la capacitación continua.

Para comprender las líneas históricas profundas y las concepciones historiográficas que explican la situación presente de la enseñanza de la Historia, un conjunto de textos permitirán analizar el derrotero de la Historia como disciplina escolar en Argentina (Kaufmann y Doval, 1997; De Amézola, 2008; Di Croce, 2011; De Amézola y Morras, 2012; Pinkazs, 2012; Carretero y otros, 2013; González, 2016 y 2017) complejizando la relación entre Historia investigada e Historia enseñada, mientras que otro conjunto de textos provenientes del campo de la investigación educativa (Maestro, 1993, 1994 y 1997; Cuesta Fernández, 1997 y 1998; Valls, 2007; Prats, 2001; Prats y Santacana, 2011), expondrán los sentidos en torno a la necesidad de acercar la Historia académica a la Historia escolar mediante la interpelación de la Historia Enseñada -entendida como aquellas prácticas (discursos y acciones) deliberadas y conscientes o que surgen de forma espontánea en un espacio institucional tendiente a formar el pensamiento histórico de los estudiantes y que orientan las decisiones de los profesores en función del valor educativo que se le adjudica a la Historia en cada tiempo y espacio- a través de la Historia Investigada –entendida como el conjunto de las producciones historiográficas realizadas desde los

ámbitos académicos de la investigación histórica. Por último, un grupo de obras de carácter netamente historiográficas (Aróstegui, 1995; Burke, 1996; Aguirre Rojas, 2005; Dosse, 2006; Varela, 2009; Aurell, 2013) permitirán interpretar en clave diacrónica, las transformaciones al interior del campo de la investigación histórica, subrayando las divergencias entre el paradigma tradicional objetivista y el paradigma subjetivista en torno a una conjunto de escuelas historiográficas que convergen en lo que hoy conocemos como la “*Nueva Historia Social*”, junto con el campo de la Historia Reciente (Norá, 1984; Jelin, 2002; Soto Gamboa, 2004 ; Benadiba y Plotinsky, 2005; Franco y Levín, 2007; Traverso, 2007) que en las últimas décadas reconfiguró el campo de la historia académica y profundizó las conexiones entre el pasado y el presente concibiendo a la Historia como un proceso inacabado y el aporte y consolidación de nuevos métodos de investigación asentados en la historia oral y sus testimonios junto con la relación entre la Historia y la memoria. El derrotero de la enseñanza de la Historia en el país y las concepciones historiográficas permitirán entender los principios epistemológicos –tradicionales o renovados- de la historia y su didáctica que subyacen en las estrategias de enseñanza actuales delineadas por los profesores. De ello, resulta que si “*los métodos o estrategias pautan una determinada manera de proceder en el aula, es decir, organizan y orientan las preguntas, los ejercicios, las explicaciones, la gestión social del aula o las actividades de evaluación que se realizan de acuerdo con un orden de actuación orientado a conseguir los fines propuestos*” (Quinquer, 2004; 1) éstos, a su vez, están orientados por las concepciones epistemológicas de la Historia y su didáctica provocando cambios y sosteniendo permanencias en las prácticas de la enseñanza situadas. De ello deriva, también la necesidad de mirar a contraluz las concepciones de la Historia y de la didáctica que subyacen en los actos escolares (Zelmanovich, 2010; Benadiba, 2017) y en las estrategias de evaluación (Morán Oviedo, 2010; Anijovich y González, 2019).

Ante los propósitos de la presente Tesis, resulta relevante conocer cómo se produce la narración histórica y diferenciar los discursos historiográficos que subyacen en las orientaciones curriculares. El aporte de Paul Ricoeur en *Tiempo y narración* I conduce a entender que:

"Entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de una

necesidad transcultural. Con otras palabras, el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricoeur, 2004; 117).

En ese marco, la construcción del discurso explicativo del historiador, esto es, la transmisión de pensamiento y su representación por medio del lenguaje de alguna realidad externa (Aróstegui, 1995), toma cuerpo a través de la narración de argumentos, de tal modo que explicar la historia es, intrínsecamente, argumentar por qué se produce el cambio sociohistórico. Comprender la trama de la explicación histórica resulta fundamental para interpretar los discursos y prácticas de la enseñanza de la Historia que los profesores matanceros llevan adelante en sus clases, resignificando las narraciones históricas presentes en las orientaciones curriculares. En consecuencia, el abordaje de los cambios y las continuidades en las estrategias de enseñanza requerirá de un discernimiento entre las herencias discursivas del paradigma objetivista, esencialmente narrativista, episódico y descriptivo y la interpretación del cambio sociohistórico a través de discursos provenientes del paradigma subjetivista. Empero, entre los discursos históricos residuales y emergentes, se hallan las explicaciones y significaciones que surgen de las experiencias sociales matanceras que culminan organizando una “*estructura del sentir*” que complementa aquello que se narra en las aulas (Williams, 1997).

El presente trabajo reconoce la centralidad de las estrategias de enseñanza como acciones complejas y deliberadas por el conjunto de los sujetos educativos en pos de la construcción del conocimiento histórico. El tipo de estrategias desarrolladas en las aulas y las instituciones da cuenta de qué Historia se enseña, porque son ellas, justamente, quienes construyen el camino del saber histórico y revelan la experiencia acumulada en la práctica escolar, “*concebida ésta como el lugar de encuentro donde la experiencia institucional acumulada del docente se expresa en valoraciones, o pautas del hacer y del pensar, es decir, en conciencia práctica (Giddens) o bien en habitus (Bourdieu). Dicha conciencia práctica es la que finalmente organiza la práctica profesional del docente*” (Finocchio y Lanza, 1990; 79). Se focalizará, entonces, en la “*recontextualización pedagógica*” de los dispositivos emanados desde el Estado, ejercida por los profesores, en contextos

socioeconómicos, sin desconocer las orientaciones del campo de la investigación educativa y las influencias sociales y culturales (Bernstein, 1990 y 1998 en Rivas, 2013).

Un aporte necesario para comprender los cambios y permanencias en las prácticas de la enseñanza de la Historia implica tener en cuenta las intencionalidades que orientan el trabajo didáctico del profesor. Según, Contreras Domingo, *“la didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas”* (1994; 5). Dicho concepto colabora con la comprensión del proceso que estamos abordando ya que, no solo da cuenta de las intencionalidades educativas intrínsecas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también permite visualizar las funciones explicativas y proyectivas de las decisiones didácticas y pensar a las prácticas de la enseñanza como históricas, sociales, dinámicas, cambiantes y situadas. Asimismo, pensar en la enseñanza y el aprendizaje como ontológicamente dependientes nos lleva a entender las implicancias profundas que las prácticas de enseñanza poseen sobre los estudiantes a través de la construcción del proceso que realizan los profesores. Así, *“el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje”* (Contreras, 1994; 8), esto es, los procesos de enseñanza y aprendizaje, será un concepto central en esta Tesis. En este marco, el concepto de didáctica sobre el cual trabajamos nos direcciona hacia la interpretación de las prácticas de enseñanza entendidas como *“la capacidad de intervención y acción en contextos reales complejos, ante problemas integrales que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos”* (Davini, 2008; 114).

Con el fin de abordar las estrategias de enseñanza de la Historia como parte de la Didáctica específica, el enfoque de Shulman (1986), ofrece un abordaje sobre los modos en que los contenidos son transformados, interpretados y dispuestos para los propósitos de la enseñanza, ofreciendo una nueva base para dar una identidad epistemológica a un campo de investigación y de formación del profesorado en didácticas específicas, diferente al aporte de Ives Chevallard (1991) sobre la transposición didáctica que media entre el saber académico y el saber enseñado. El programa de Shulman (1986) ha desarrollado un marco teórico que permite explicar y describir los componentes del “conocimiento base” de la

enseñanza; por lo que investiga el conocimiento profesional del profesorado, y cómo se transforma el contenido en representaciones didácticas y lo utilizan en la enseñanza. Shulman ensayó el concepto “conocimiento didáctico del contenido” que describe de la siguiente forma: *“La capacidad de un profesor para transformar su conocimiento del contenido en formas que sean didácticamente poderosas y aun así adaptadas a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes”* (Shulman, 1987:15). En correlación con el CDC propuesto por Shulman, el concepto de metodología o estrategia refiere al camino escogido para llegar a una meta o finalidad educativa propuesta (Quinquer, 1997). Entre dichas metas se encuentran *“el aprendizaje de conceptos procedimientos, de interpretaciones sobre cuestiones históricas y geográficas, el desarrollo de capacidades intelectuales propias del pensamiento social o de habilidades comunicativas y sociales, y también la adquisición de valores, de actitudes o de hábitos”* (Quinquer, 2004; 1). Asimismo *“los métodos o estrategias pautan una determinada manera de proceder en el aula, es decir, organizan y orientan las preguntas, los ejercicios, las explicaciones, la gestión social del aula o las actividades de evaluación que se realizan de acuerdo con un orden de actuación orientado a conseguir los fines propuestos”* (Quinquer, 2004;1). En este punto, conviene rescatar el concepto de *“construcción metodológica”* esgrimido por Gloria Edelstein (1996), el cual se define como la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica, es decir a los fines de la enseñanza, la cual, deviene, fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre las lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación de las mismas por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan, otorgándole un carácter singular, en relación con el contexto áulico, el institucional, social y cultural (Edelstein, 2002).

Finalmente, diagnosticar las causas profundas de las permanencias y los cambios en las estrategias de enseñanza de la Historia en las escuelas secundarias llevará a comprender cómo formular y poner en acción políticas curriculares a futuro que sean realmente capaces de transformar las prácticas escolares necesarias para una sociedad en la cual los saberes se complejizan y las tecnologías interpelan los modos de conocer y de construir conocimiento y, por supuesto, una realidad social que requiere una transformación de los discursos y prácticas docentes, así como la construcción de una Historia que como disciplina escolar

tenga el propósito de crear conciencia sociohistórica que brinde herramientas y recursos ante un contexto de profunda fragmentación social, garantizando las trayectorias educativas de las y los jóvenes.

1.3.Marco Teórico

La historia como disciplina escolar es una construcción histórica que requiere de un marco teórico capaz de mostrar su conformación como disciplina en una dinámica de cambios, continuidades, transformaciones y permanencias, dando cuenta de la complejidad de sus componentes y prácticas.

Los nociones de cultura escolar, gramática escolar, disciplinas escolares, código disciplinar y haceres ordinarios compondrán el primer grupo de constructos que oficiarán como bagaje teórico conceptual necesario del presente proyecto de investigación. En ese marco, se encuentran los estudios sobre la cultura escolar que caracterizan a ésta como *“el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos”* (Juliá, 2001; 9).

Asimismo, la cultura escolar fue definida por Viñao (2002) como un *“conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades”*(Viñao, 2002; 59).

Asimismo, para profundizar en la Historia como asignatura escolar, Viñao, por otro lado, nos muestra como las disciplinas escolares son una de las creaciones más genuinas de

la cultura escolar. El historiador muestra como éstas no son meras entidades abstractas con una esencia universal y estática, sino que nacen y evolucionan, se transforman o desaparecen, se desgajan, se unen, se rechazan y se absorben, cambian sus denominaciones, modifican sus contenidos, y, al mismo tiempo, se erigen en espacios de poder, -e incluso, de un poder a disputar- donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias. (Viñao, 2002; 60).

Tyack y Cuban (2001) han desarrollado el concepto de gramática escolar, el cual entendieron como el conjunto de tradiciones y regularidades institucionales acumuladas durante años y transmitidas de una generación a otras. En ese marco, los autores entienden a las prácticas docentes como adaptaciones y experimentaciones de las propuestas curriculares y la investigación educativa, dotándolos de interpretadores y no meros ejecutores.

En pos de avanzar en la comprensión de la Historia como disciplina, los aportes de André Chervel (1991) han señalado que se puede considerar tres cuestiones en el análisis de una disciplina escolar: origen, función y funcionamiento. El origen alude a los saberes que una disciplina transmite. Al respecto, Chervel señala que *“los contenidos de enseñanza son “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 y una eficacia que sólo parecen deber a sí mismas, es decir, a su propia historia”* (1991; 63). En otras palabras, aquello que se enseña en la escuela no es producto externo -resultado de una vulgarización y transposición de saberes académicos- sino una invención, una creación histórica de la propia escuela, por y para la escuela. Esta mirada que propone Chervel supone el esfuerzo de rastrear dentro de la escuela los elementos para caracterizar las disciplinas escolares y así superar las miradas externas restringidas a los documentos curriculares o la investigación educativa. Respecto a la función, este autor señala que tal aspecto alude a las finalidades que se le han asignado las disciplinas en general y los objetivos de cada una de ellas en particular. En relación con el funcionamiento, el autor indica que una mirada de largo plazo permite ver que las disciplinas escolares están constituidas por una combinación de diversos tipos de enseñanza, actividades,

prácticas y evaluación (Chervel, 1991; 94). Sin embargo, Chervel aclara que la estabilidad de una disciplina escolar “... no es, pues, como se piensa a menudo, un efecto de la rutina, del inmovilismo, de la pesadez o de la inercia inherentes a la institución, sino que es el resultado de un largo proceso de concertación basado en el aprovechamiento común de una considerable experiencia pedagógica” (Chervel, 1991; 84).

Respecto del análisis de la cultura escolar en relación a lo curricular y el mundo académico, Escolano (1999), por su parte, exploró un conjunto de fuentes que dan cuenta de las tres culturas de la escuela, a saber: la cultura “político-normativa”, asociada al discurso producido en los entornos administrativos y burocráticos; la cultura “pedagógica”, generada en el mundo académico; y la cultura “empírico práctica” de los docentes, elaborada por los enseñantes en el ejercicio de su profesión. Como consecuencia, cada una de estas culturas muestra grados variables de autonomía, correspondencia e interdependencia lo que significa que no existe una por fuera de la otra sino, más bien, en cada una ellas es posible advertir trazos de las otras.

Por su parte, Raimundo Cuesta (1997) ofrece el concepto de código disciplinar, entendido este como “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. *“El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos”*(Cuesta, 1997; 20). Asimismo, Cuesta, en una operación similar a la de Escolano, formula una triada para el caso especial de la Historia como disciplina: utiliza el término Historia regulada, para referirse al ámbito del currículo oficial, en el que se disponen los contenidos de la enseñanza de la asignatura así como unas orientaciones –más o menos explícitas– sobre su metodología. La Historia soñada, correspondería al ámbito de las formulaciones que se construyen desde la Didáctica, mientras que la Historia enseñada alude al desarrollo concreto de las clases.

En cuanto a las prácticas de la enseñanza, Anne Marie Chartier (2002) orientó las investigaciones en educación a tomar como fuentes a aquellos “dispositivos” - revistas, carpetas y observaciones- que permiten advertir las prácticas “ordinarias” no atribuibles a un autor sino acciones que se sostienen por sus actores, por sus “practicantes” (Chartier, 2002). En este camino, Silvina Gvirtz (1999) en su estudio sobre cuadernos de clase, señala que éstos constituyen fuentes relevantes porque tienen la capacidad de conservar lo registrado -carácter que lo distingue de otros espacios de escrituración- y porque son espacios de interacción, *“una arena donde cotidianamente se enfrentan los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje y donde, por tanto, es posible vislumbrar los efectos de esta actividad: la tarea escolar”* (Gvirtz, 1999; 12).

Un segundo cuerpo de conceptos colaborará con la comprensión del objeto de estudio que orienta nuestro trabajo. Entre dichos constructos se encuentran el concepto de práctica como revelador de las prácticas de la enseñanza que despliegan los profesores, el concepto de didáctica que colabora con las dinámicas explicativas y proyectivas de la enseñanza junto con la definición de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento didáctico del contenido que explica el rol fundamental del trabajo del profesor a partir de la conjunción entre saberes disciplinares y didácticos específicos de su campo de saber y el concepto de metodología o estrategia para analizar las construcciones operativas que garantizan las finalidades de aquello que se desea enseñar.

Comprender las prácticas de la enseñanza de la Historia implica tener en cuenta las intencionalidades que orientan el trabajo didáctico del profesor. Según, Contreras Domingo, *“la didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas”* (1994; 5). Dicho concepto colabora con la comprensión del proceso que estamos abordando ya que, no solo da cuenta de las intencionalidades educativas intrínsecas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también permite visualizar las funciones explicativas y proyectivas de las decisiones didácticas y pensar las prácticas de la enseñanza como históricas, sociales, dinámicas, cambiantes y situadas. Asimismo, pensar en la enseñanza y el aprendizaje como ontológicamente dependientes nos lleva a entender las implicancias profundas que las prácticas de enseñanza poseen sobre los estudiantes, la construcción del proceso que

realizan los profesores. Así, *“el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje”* (Contreras, 1994; 8), esto es, los procesos de enseñanza y aprendizaje, será un concepto central en esta Tesis.

En este marco, el concepto de didáctica sobre el cual trabajamos nos direcciona hacia la interpretación de las prácticas de enseñanza entendidas no como el desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el hacer que predomina en los enfoques tecnocráticos e instrumentales que se han seleccionado, en ciertas fases de nuestra historia educativa, como modelo de acción –y que aún impregnan ciertas prácticas de enseñanza– sino, en cambio, como *“la capacidad de intervención y acción en contextos reales complejos, ante problemas integrales que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos”* (Davini, 2008;114). Las prácticas de enseñanza, como ocurre con las prácticas educativas en general y otras prácticas sociales, no es ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja, rasgo que deviene del hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto (Edelstein, 1997, 2000 y 2002).

Con el fin de abordar las estrategias de enseñanza de la Historia como parte de la Didáctica específica, el enfoque de Shulman (1986), ofrece un abordaje sobre los modos en que los contenidos son transformados, interpretados y dispuestos para los propósitos de la enseñanza, ofreciendo una nueva base para dar una identidad epistemológica a un campo de investigación y de formación del profesorado en didácticas específicas, diferente al aporte de Ives Chevallard (1991) sobre la transposición didáctica que media entre el saber académico y el saber enseñado. Shulman (1986) ensayó el concepto “conocimiento didáctico del contenido” que describe de la siguiente forma: *“La capacidad de un profesor para transformar su conocimiento del contenido en formas que sean didácticamente poderosas y aun así adaptadas a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes”* (Shulman, 1987; 15).

En correlación con el CDC propuesto por Shulman, el concepto de metodología o estrategia refiere al camino escogido para llegar a una meta o finalidad educativa propuesta (Quinquer, 1997). Entre dichas metas se encuentran *“el aprendizaje de conceptos*

procedimientos, de interpretaciones sobre cuestiones históricas y geográficas, el desarrollo de capacidades intelectuales propias del pensamiento social o de habilidades comunicativas y sociales, y también la adquisición de valores, de actitudes o de hábitos” (Quinquer, 2004; 1). Asimismo *“los métodos o estrategias pautan una determinada manera de proceder en el aula, es decir, organizan y orientan las preguntas, los ejercicios, las explicaciones, la gestión social del aula o las actividades de evaluación que se realizan de acuerdo con un orden de actuación orientado a conseguir los fines propuestos”* (Quinquer, 2004;1). En este punto, conviene rescatar el concepto de *“construcción metodológica”* esgrimido por Gloria Edelstein (1994), el cual se define como la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica, es decir a los fines de la enseñanza, la cual, deviene, fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre las lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación de las mismas por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan, otorgándole un carácter singular, en relación con el contexto áulico, el institucional, social y cultural (Edelstein, 2002).

En tercer lugar, con el propósito de problematizar la enseñanza de la Historia, se abordarán un conjunto de textos (Maestro, 1993, 1994 y 1997; Cuesta Fernández, 1997 y 1998; Valls, 2007; Prats, 2001; Prats y Santacana, 2011) que interpelarán a la Historia Enseñada desde la Historia Investigada bajo un marco problemático donde se pondrán en juego los saberes disciplinares en clave historiográfica y los saberes educativos en clave de didáctica. En este punto el concepto de Historia Enseñada entendida como aquellas prácticas -discursos y acciones- deliberadas y conscientes o que surgen de forma espontánea en un espacio institucional tendiente a formar el pensamiento histórico de los estudiantes y que orientan las decisiones de los profesores en función del valor educativo que se le adjudica a la Historia en cada tiempo y espacio se conjugará con el concepto de Historia Investigada entendida como el conjunto de las producciones historiográficas realizadas desde los ámbitos académicos de la investigación histórica, lo que, conllevará a interpretar la intensa reconfiguración de la relación entre la Historia reglamentada –aquella que se halla prescrita en normas, disposiciones, planes de estudio y manuales que regulan la enseñanza-, la Historia soñada (o Historia pretendida en términos de Valls 2007)–como aquella propuesta innovadora emanada desde la investigación educativa y que los docentes

impugnan desde discursos y prácticas- y la Historia enseñada –que incluye prácticas instituidas, rutinas y los conocimientos admitidos por la escuela, que no es otra cosa que *“un tipo de racionalización de la conducta habitual, sustentada en ideas de baja intensidad intelectual, y no siempre conscientes, sobre el conocimiento escolar y su enseñanza, pero de gran eficacia para la buena marcha de la función social [de] ser profesor y de hacer de profesor”* (1998; 167).

Con el mismo objetivo se introducirán, desde el marco de las transformaciones del campo disciplinar de la Historia, un conjunto de textos (Aróstegui, 1995; Burke, 1996; Aguirre Rojas, 2005; Dosse, 2006; Varela, 2009) que colaboraran con la interpretación en clave diacrónica del paradigma objetivista entendido, como aquel que se halla representado por la historia de corte positivista, y el paradigma de la Nueva Historia Social, entendido como el corpus historiográfico que engloba a diversas escuelas desde los Annales y la historiografía marxista hasta la Historia reciente (Norá, 1984; Jelin, 2002; Soto Gamboa, 2004 ; Benadiba y Plotinsky, 2005; Traverso, 2007).

Para avanzar en la comprensión de la explicación histórica que se produce en las aulas, el concepto de discurso, entendido como la transmisión de pensamiento y la representación por medio del lenguaje de la realidad externa (Aróstegui, 1995), acompañará nuestra indagaciones sobre la enseñanza de la Historia. En base a Paul Ricoeur reconstruiremos las narrativas históricas que llevan adelante los profesores entendiendo que *“ el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal”* (Ricoeur, 2004; 117). De tal forma, discernir entre los *discursos historiográficos*, basados en la argumentación de aquellos sustentados en la descripción favorecerá la interpretación de los cambios y las permanencias en las estrategias de la enseñanza de la historia.

Un cuarto cuerpo de conceptos será tenido en cuenta para interpretar los problemas históricos y actuales en torno a la escuela secundaria. Los formatos escolares, las trayectorias educativas, la inclusión educativa, el trípode de hierro, la fragmentación educativa y la justicia curricular convergerán en la explicación sobre aquellos obstáculos que operan sobre las necesarias transformaciones del nivel secundario y colaboraran con el

análisis de la relación entre dichos problemas y las causas por las cuales los docentes despliegan ciertas prácticas de enseñanza en los fragmentos del sistema educativo. Respecto de la fragmentación del campo educativo, Guillermina Tiramonti explica que *“es una dinámica de diferenciación en la que convergen factores culturales y socioeconómicos que construyen distancias entre los fragmentos que resultan de las heterogéneas preferencias y las profundas desigualdades instaladas en la sociedad que se continúan y reproducen en el espacio educativo”* (2015; 32). En relación con la fragmentación educativa que atormenta especialmente al nivel secundario, el concepto de *“inclusión educativa”* que acompaña nuestras indagaciones es aquel que se concibe como *“un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación”* (Operti 2008; 14). Como sostiene Alicia Camilloni en *“El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones”* (2008), la inclusión educativa, se ha entendido, primero, como *“la restitución de la oportunidad de recibir educación a las personas con necesidades especiales, incluyéndolas dentro de programas educativos de calidad y, con mucha frecuencia, en escuelas comunes para evitar su aislamiento”*, y que, luego *“fue creciendo su cobertura hasta alcanzar a todos los sujetos “diferentes”: por su edad, por su localización geográfica, por su situación de pobreza, por su género, por su pertenencia a grupos minoritarios (pueblos originarios e inmigrantes con primera lengua y cultura diferentes de la oficial, grupos religiosos, individuos con problemas de adaptación social), por su enfermedad, por su condición laboral, etc.”*. (2008; 7). Un conjunto de trabajos (Terigi y Jacinto, 2007 y 2009; Terigi, 2008 y 2009; Grupo Viernes 2008; Ziegler, 2008 y 2011; Tiramonti, 2011), permitirán visualizar como la inmutabilidad y la variación en torno al formato escolar, entendido como *“aquellas coordenadas que estructuran la escuela secundaria moderna y que son núcleo duro de alterar, vale decir: la graduación de los cursos, la separación de alumnos por edades, la organización del curriculum por disciplinas y la aprobación por ciclo aprobado completo; constantes que han permanecido a los largo del tiempo en la estructuración de la escuela media”* (Grupo Viernes 2008, en Ziegler 2011; 72). De ello resulta que *“en la educación secundaria, la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización*

del trabajo docente por horas de clase se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel y que es difícil de modificar” (Terigi, 2008; 64). A partir de la problematización de la matriz selectiva y la fragmentación de las experiencias escolares, surge el constructo *“trayectoria educativa”* entendida, esta, como los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar analizados en su relación con las trayectorias teóricas o estándar que determinan los *“regímenes académicos”* (Terigi, 2008; 2015). La operatividad del concepto trayectoria educativa deriva en la posibilidad de interpretación en torno a las *“trayectorias escolares reales”* (Terigi, 2008; 2015) y que muchas veces derivan en *“trayectorias no encauzadas”*, dado los contextos de vulnerabilidad en los cuales se insertan estudiantes e instituciones escolares. En relación al concepto de trayectoria, Benchimol, Krichesky y Pogré (2011), sostienen que en la escuela secundaria existen una serie de *“exclusiones instrumentales”*, que ocurren por acción –acciones concretas que derivan en el abandono escolar- o por omisión –situaciones en las que se deja de hacer o no se hacen los cambios necesarios- , provocando la repetición o el abandono de jóvenes vulnerados. En ese marco, las trayectorias no encauzadas, que son consecuencia de las exclusiones instrumentales, se incrementan debido al ausentismo, la repitencia y el abandono escolar (Fernández, Finocchio y Fumagalli, 2001; Nobile, 2016). Para integrar un horizonte de justicia en el análisis de los problemas en torno a la desigualdad y la exclusión el concepto justicia curricular refiere a la necesidad de diversificar los formatos de la escuela secundaria y garantizar las trayectorias educativas. en pos de ello, la justicia curricular refiere a *“el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse como personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinadas a construir un mundo más humano, justo y democrático”* (Torres, 2011; 11).

Por último, incorporar el concepto de conciencia histórica en el marco teórico permite entender que ella -la conciencia- se exhibe como la finalidad última y más elevada de las prácticas de la enseñanza de la Historia que diseñan y llevan a cabo los profesores. Para

Jörn Rüsen (2001) la conciencia histórica es la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismo, de forma tal que pueden orientar, su vida práctica en el tiempo. Como resultado, una práctica orientada a la construcción de la conciencia histórica convocará a los estudiantes de los fragmentos del conurbano matancero a la praxis necesaria para el desarrollo de un porvenir pleno e igualitario. Para comprender los discursos y prácticas en torno a la formación de la conciencia, resulta relevante conocer cómo se produce la narración histórica y diferenciar los discursos historiográficos que subyacen en las orientaciones curriculares. El aporte de Paul Ricoeur en *Tiempo y narración I* conduce a entender que:

"Entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de una necesidad transcultural. Con otras palabras, el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal" (Ricoeur, 2004; 117).

En ese marco, la construcción del discurso explicativo del historiador, esto es, la transmisión de pensamiento y su representación por medio del lenguaje de alguna realidad externa (Aróstegui, 1995), toma cuerpo a través de la narración de argumentos, de tal modo que explicar la historia es, intrínsecamente, argumentar por qué se produce el cambio sociohistórico. Empero, entre los discursos históricos residuales y emergentes, se hallan las explicaciones y significaciones que surgen de las experiencias sociales matanceras que culminan organizándose en una "*estructura del sentir*" que complementa aquello que se narra en las aulas (Williams, 1997).

Capítulo 2: LA ESCUELA SECUNDARIA Y SUS PROBLEMAS

Como toda práctica humana, las prácticas de enseñanza se desarrollan de forma histórica y situada. Tal premisa nos conduce a interpretar los procesos históricos profundos y del tiempo presente sobre los cuales se conforman los problemas que inciden sobre dichas prácticas. Problemas tales como la expansión, la segmentación, la fragmentación, la exclusión y la tradición de los formatos escolares del nivel secundario, se entretajan con problemas en torno a la garantía de las trayectorias educativas de los estudiantes. Comprender los cambios y continuidades de las estrategias de enseñanza de la Historia requerirá de una revisión de los problemas históricos y emergentes del presente que sujetan las decisiones de los profesores en la cotidianeidad del aula. En consecuencia, observaremos que la recontextualización de las renovaciones propuestas desde el campo normativo y el campo científico en el ámbito matancero se producirá a partir de un proceso complejo de resignificación signado por el contexto socioeconómico y la fuerza de las tradiciones discursivas y prácticas del nivel secundario.

2.1. La escuela secundaria y su derrotero histórico: expansión y masificación frente a selectividad y exclusión

La razón de ser de la escuela secundaria en su estadio primigenio guardaba íntima relación con el proceso de reproducción de las élites en un contexto de desarrollo de la sociedad industrial y urbana que acompañó el proceso de incorporación de la economía argentina al sistema capitalista mundial. Como parte de ese modelo de desarrollo de “*crecimiento hacia afuera*” su racionalidad inicial era claramente selectiva (Filmus y Moragues, 2003). Selectivos eran el ingreso, los dispositivos pedagógicos, los mecanismos disciplinarios y la organización del currículum humanista. Llegaban a la escuela secundaria los hijos de las clases dominantes y aquellos de los sectores medios que habitaban en las principales ciudades en pleno proceso de expansión. En ese marco, la oferta de enseñanza media se instalaba en las capitales provinciales y centros urbanos con mayor densidad poblacional. Su función social general era la selección de los jóvenes que continuarían sus estudios en la universidad, mientras que otros pasarían a engrosar las burocracias públicas y privadas de las grandes áreas urbanas. En otras palabras, como sostiene Tenti Fanfani (2003), el

esquema cumplía con las expectativas de la sociedad de entonces donde, para los exitosos y privilegiados, los estudios secundarios abrían las puertas de la universidad y donde, para los sectores medios, se garantizaba el ascenso social y facilitaba el acceso a determinados puestos de trabajo y a todas las ventajas asociadas como la estabilidad en el empleo, ingresos garantizados, seguridad social, respeto y consideración, entre otros.

La segunda etapa inicia a partir de la crisis de los años treinta, con la expansión del nuevo modelo de desarrollo socioeconómico conocido como de "*crecimiento hacia adentro*" que se caracterizó por la sustitución de importaciones manufactureras y modificó profundamente la marca de origen con la que había surgido la escuela media. En efecto, la expansión del sector secundario de la economía, la rápida urbanización de la población y la redistribución progresiva de los ingresos requirió que la educación fuera concebida como uno de los factores principales de la modernización social (Filmus y Moragues, 2003). En ese contexto, La Matanza inicia un proceso de reconfiguración socioeconómica pasando de ser un partido de chacareros y quinteros a un espacio de creciente urbanización a partir de la explosión demográfica provocada por la llegada de migrantes europeos y, principalmente de migrantes del interior del país, atraídos por la oferta de trabajo desde fábricas que se instalaban a partir del proceso de industrialización de los años cuarenta, multiplicando las fuentes de trabajo y la construcción de barrios.

Los nuevos puestos de trabajo requerían, no solo, de una alfabetización básica, sino, también, de ciertos niveles técnico-profesionales y conocimientos de oficios y especialidades que no podían ser aprendidos en el lugar de trabajo pero que, por sobre todas las cosas, necesitaban de una disciplina laboral que únicamente el sistema educativo podía brindar masivamente a millones de trabajadores que provenían del interior del país (Filmus y Moragues, 2003). Estos sectores sociales pasaron a constituir la principal fuerza de trabajo en las nuevas fábricas y talleres, provocando la expansión de la matrícula de la escuela secundaria y el desarrollo particular de la modalidad técnica. Sin embargo, para el caso de La Matanza, la ampliación de los servicios educativos de nivel secundario tendrá lugar un tiempo después, a partir de la década del cincuenta, mediante un lento proceso de creación y matriculación promovido por particulares, órdenes religiosas, el estado provincial y el estado nacional (Agostino Dir, 2018). La ampliación de la escolarización secundaria matancera, salvo para el caso de las localidades de San Justo y Ramos Mejía,

tenderá a mantenerse rezagada respecto de la ciudad de Buenos Aires y de otros partidos provinciales.

El tercer período comienza con la aparición de los primeros síntomas de crisis del modelo de "*crecimiento hacia adentro*". La desaceleración del crecimiento económico y la cada vez más escasa capacidad de incorporación de mano de obra por parte del sector industrial plantearon una nueva situación hacia fines de la década del sesenta. Desde mediados de los años setenta se produce un punto de inflexión en el modelo de desarrollo a través de la aplicación de estrategias neoliberales que será acompañado por la introducción de las lógicas de la teoría desarrollista del capital humano en educación (Tiramonti, 2011). Entre sus principales objetivos, estas políticas promovieron el achicamiento y desplazamiento del papel directivo del Estado hacia la conducción de la economía por las fuerzas del mercado, la apertura de la economía hacia el comercio y las finanzas internacionales, y la desregulación y flexibilización del mercado laboral (Nun J., 1999; Lozano W., 1998, en Filmus y Moragues, 2003). El contexto de los años setenta marca en La Matanza una ruptura en el crecimiento industrial, continuado por un estancamiento profundo durante los años ochenta y el proceso de desindustrialización de la década noventa generando alto nivel de desempleo y la creciente vulnerabilidad socioeconómica de sus habitantes creada por el retroceso de la condición salarial.

En la escala nacional, el crecimiento del sector terciario relacionado al comercio y la administración pública, se convirtió en el factor más dinámico que demandó mano de obra con cierto nivel de capacitación generando una nueva expansión del nivel secundario encabezada por las escuelas de orientación comercial y contable (Gallart, 1984, en Filmus y Moragues, 2003). Sin embargo, la capacidad de incorporar mano de obra desde el sector terciario de la economía resultó escasa respecto de los procesos de urbanización masiva provocados por la migración de la población rural hacia los polos urbanos. De esta manera, el incipiente sector terciario moderno, que poseía alta productividad y requería de mejores calificaciones, no pudo alojar el excedente de mano de obra urbanizada, que entonces pasó a formar parte del sector informal. Los límites a la expansión de la demanda de mano de obra calificada, en particular la sobrevivencia de un importante sector informal, colocaron un "techo" a la necesidad del mercado de trabajo respecto a la extensión de la educación formal de amplios sectores de la población hacia la enseñanza media (Filmus y Moragues,

2003). Se inicia un proceso de disyunción al interior del binomio educación-trabajo (Kessler, 2010), dado que mientras retrocedía el empleo, la escuela secundaria continuaba su proceso de masificación como una forma de retardar el ingreso laboral juvenil (Nobile, 2016). En consecuencia, la promesa de ascenso social que caracterizaba a la escolarización media comenzaba a debilitarse debido a la baja demanda del mercado de trabajo y la sobrecalificación de sus egresados, produciendo un proceso de devaluación de los títulos y una sensible caída en las tasas de rendimiento económico de dicho nivel. No obstante, para el caso matancero, la masificación de la escuela secundaria, comparado con la ciudad de Buenos Aires y otros distritos bonaerenses, no se produciría hasta los años ochenta debido al lento proceso de creación de escuelas para el nivel y un acceso extremadamente limitado del sector popular mayoritario comparado con los exiguos sectores altos y medios del municipio que ingresaban efectivamente a los estudios medios. Los años setenta se constituirán en un punto de inflexión en el contexto de La Matanza dando inicio a un proceso creciente de vulnerabilidad social donde los sectores populares adolecerán de falta de trabajo y exclusión educativa.

Llegado el año 1976, el gobierno dictatorial mediante el terrorismo de estado convertirá a la educación secundaria en un espacio de disciplinamiento a través de un currículum acorde a los objetivos de censura que imponía. Las políticas de mercado y de ajuste del estado provocarán un mayor empobrecimiento de la sociedad, profundizando los obstáculos a la incorporación de sectores vulnerables a la enseñanza secundaria. La crisis del modelo de acumulación basado en el desarrollo industrial y la profundización de las políticas neoliberales de años setenta, motivarán que la expansión y masificación de la matrícula se combine con la histórica desigualdad del nivel.

Sin embargo, los años de transición democrática abrirán nuevos debates sobre educación, en general, y sobre educación secundaria en particular, abriendo espacios para la discusión en torno a la continuidad de los estudios post primarios, donde paradójicamente el estado nacional descentralizará los servicios educativos del nivel secundario hacia las provincias en un contexto de creciente incertidumbre económica caracterizada por un nuevo arribo de políticas neoliberales en el país.

Hacia los años noventa, el modelo económico surgido a partir de la aplicación de las doctrinas del Consenso de Washington, la agudización de la crisis económica, política y

social junto el desempleo y la precarización del trabajo, se combinarán con la creciente masificación de la matrícula educativa y la constante devaluación de las titulaciones, instaurando una profunda crisis de la función social que tradicionalmente cumplió la escuela secundaria argentina. Sin embargo, en pleno proceso neoliberal, mediante la Ley Federal de Educación No 24.195 de 1993 se extiende la obligatoriedad de la escolaridad hasta los catorce años de edad^{xix}. La matrícula se expandirá a través de disparidades entre las diferentes provincias por razones socioeconómicas y densidad poblacional (Morduchowicz, 1999; Fernández, Finocchio y Fumagalli, 2001). No obstante, la obligatoriedad del nivel convivió con la inexistencia de una oferta estable y organizada de escuelas que, a su vez, atiendan las demandas de los sectores populares, las nuevas demandas económicas y laborales, la cambiante y dinámica cultura juvenil y digital, entre otros (Tenti Fanfani, 2003). Asimismo, la incorporación de los sectores populares comienzan a tensionar los formatos tradicionales de la escuela secundaria, poniendo en tela de juicio las capacidades del formato escolar primigenio del nivel secundario frente al propósito de garantizar las trayectorias educativas de la diversidad de actores juveniles en una estructura socioeconómica compleja y cultural cambiante. En ese marco, la masificación diferenciada incorpora grupos sociales tradicionalmente excluidos de la escuela secundaria, iniciando una tensión entre las finalidades originarias del nivel y las demandas de la nueva estructura social y el mercado de trabajo, junto con el retroceso de la calidad educativa y la pérdida del monopolio de la institución escolar como productora de cultura frente a la cultura digital y las nuevas formas de comunicación y producción de saberes (Tenti Fanfani, 2003). En este marco, los sectores juveniles populares se ven sometidos a participar de una escuela secundaria fundada para otros y para pocos.

En consecuencia, mientras las funciones de la escuela secundaria proclaman el desarrollo integral de las personas, la formación del carácter y la ciudadanía, la preparación para ocupar un lugar en el mundo del trabajo y la posibilidad de acceder a estudios superiores, en los hechos culmina diferenciando a los ciudadanos y legitimando las diferencias sociales, inculcando disposiciones y actitudes de sometimiento al funcionamiento de las organizaciones sociales realmente existentes y entrenando a los individuos para crecer y competir individualmente en la sociedad (Azevedo, 2000, en Tenti Fanfani, 2003). La concepción de un sistema educativo caracterizado por la segmentación y la segregación

social (Gorostiaga, 2015) o fragmentado (Tiramonti, 2008; Rivas, 2013) de la escuela secundaria profundizadas hacia los años noventa toma fuerza a medida que se desarrollan sucesivas investigaciones que debaten en torno a la inmutabilidad y las variaciones de dicho nivel (Tiramonti, 2011). Como resultado de las dinámicas de expansión, obligatoriedad y masificación, en un contexto nacional caracterizado por continuadas crisis económicas, políticas y sociales, la fragmentación del campo educativo responde a una dinámica de diferenciación en la que convergen factores culturales y socioeconómicos que construyen distancias entre los fragmentos que resultan de las heterogéneas preferencias y las profundas desigualdades instaladas en la sociedad que se continúan y reproducen en el espacio educativo (Tiramonti, 2015). Las escuelas matanceras exploradas en la presente Tesis participan de tal dinámica colocándose en los puntos más extremos de la fragmentación.

Desde los años ochenta, las vulnerabilidades del contexto socioeconómico, afectarán profundamente la vida de los jóvenes matanceros retardando la incorporación masiva de los sectores populares a la escuela secundaria luego de transcurridos los años noventa y la crisis del 2001 mediante la creación de la Ley Nacional de Educación No 26.206. del año 2006. En consecuencia, la segmentación, la segregación y la fragmentación educativas se harán visibles y se amplificarán tras el ingreso tardío de la mayoría de la población matancera vulnerada hacia mediados de la década del 2000. Como resultado, el impulso de la masificación de la escuela secundaria matancera coincidirá en tiempo y espacio con la segmentación y la fragmentación educativa experimentada desde larga data por otras jurisdicciones del país.

Habiendo transcurrido la crisis del 2001 y su consecuente desestructuración socioeconómica, comienza un camino de adecuación de la educación secundaria en el marco de la Transformación Educativa prevista por la misma Ley Federal de Educación, N° 24195/93 donde se da inicio a una transformación curricular que tiene por propósito introducir cambios tendientes a mejorar la calidad de los aprendizajes, la estructura y organización del sistema educativo. Una serie de Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación serán los instrumentos legales que posibilitaran la transformación (principalmente las Resoluciones No 228/04, No 216/04 y No 235/05). Como producto del

nuevo contexto socioeconómico y el inicio de un periodo pos crisis caracterizado por políticas que proponen un nuevo desarrollo económico interno y de recuperación del empleo, en un marco de garantía de los derechos sociales, comienza a regir en Argentina la Ley Nacional de Educación N°26.206/06, dando continuidad a un proceso de reforma educativa de alcance nacional que establece “*el derecho de enseñar y aprender*” como un Derecho Social inalienable. Así el texto de la LEN/2006 expresa en su Artículo No 1 lo siguiente:

“La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan.”

Mientras que en su artículo No 2 expresa el rol esencial del estado como garante de tal derecho:

“La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.”

Al interior de dicha ley, el artículo N° 16 “*establece la responsabilidad de asegurar los principios de igualdad e inclusión educativas mediante acciones que permitan alcanzar resultados equivalentes en el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su situación social*” (LEN 26.206, 2006). Asimismo, la Resolución CFE N° 134/11 incorpora la creación de estrategias tendientes a mejorar las trayectorias escolares en los distintos niveles del sistema educativo, en pos de actuar sobre la calidad educativa y asegurar el derecho a la educación. Las nuevas políticas públicas en educación plantean el objetivo de repensar la concepción de calidad educativa, reducidos generalmente a las dimensiones de eficiencia y eficacia, y la profundización en la concepción de derecho, donde igualdad de oportunidades y dimensión social de la educación son componentes inseparables. Así, la recuperación del rol central del Estado a partir del año 2003 tuvo su expresión en el campo de la educación, donde la legislación se constituyó como uno de los instrumentos privilegiados de política.

En ese marco de “*políticas de nuevo cuño en materia educativa*” (Gluz y Feldfeber, 2012), se promulgan una sucesión de leyes que acompañaran a la LEN/2006, tales como: Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase No 25.864/2003, Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente No 25.919/2004, Ley de Educación técnico Profesional No 26.58/2005, Ley de Financiamiento Educativo No 26.075/2006, Ley Nacional de Educación Sexual Integral No 26.150/2006, junto con un activo trabajo y continua sanción de Resoluciones del CFE, que luego de la sanción de la LEN/2006 tendrán carácter de obligatoriedad. Dichas resoluciones promovidas por el Consejo Federal de Educación - principalmente las Resoluciones No 1/07, No 18/07, No 144/08, No 79/09, No 84/09, No 88/09, No 93/09, No 103/10, No 134/11 y No 188/12- acompañaron el ímpetu de transformación del sistema educativo, poniendo énfasis crítico en el régimen académico del nivel secundario y las trayectorias de sus estudiantes. En este marco, la escuela secundaria se torna obligatoria en su totalidad estableciéndose seis años de escolaridad para la misma. Sin embargo, esta democratización vía obligatoriedad, fue acompañada por la profundización de las desigualdades en torno a los sectores más vulnerables de la sociedad donde la tasa neta de escolarización es del 61,6 % (IPE-UNESCO/OEI en Nobile, 2016). La ampliación del acceso vía obligatoriedad se vio limitado por la permanencia de dinámicas selectivas que condujeron a que muchos estudiantes experimenten el fracaso escolar. “*Es así que el mayor problema no es solo continuar ampliando el acceso, sino revertir los indicadores negativos de repitencia, abandono y sobreedad que registran niveles más elevados entre los más desfavorecidos*” (Nobile, 2016; 121) ya que, “*la paulatina democratización del acceso a la secundaria no se ve acompañada por una democratización del egreso ni de los saberes, persistiendo la dinámica de incorporación y expulsión mencionada previamente*” (Nobile, 2016; 122). La universalización, propósito principal de la obligatoriedad, provoca como resultado una “*integración excluyente*” (Bayon, 2015), a la vez que “*se trata de una expansión segregativa (Van Zanten, 2008), neutralizando parte de los avances en tanto no se opera sobre la fragmentación del sistema escolar, que constituye una de las dimensiones centrales sobre las que se construye la desigualdad escolar hoy*” (Gluz y Feldfeber, 2012; 64). De esta forma, se produce la convivencia entre la ampliación de derechos con crecimiento del financiamiento educativo, continúa excluyendo jóvenes, sobre todo, de sectores populares.

En el caso de las escuelas matanceras exploradas, la integración excluyente se hace visible en un contexto donde los estudiantes concurren a la escuela en forma salpicada dadas las complejidades del contexto socioeconómico y la pervivencia de regímenes rígidos de cursada que impiden tránsitos alternativos en función de cada estudiante.

Asimismo, la segmentación y fragmentación entre escuelas es altamente visible debido a las diversidades socioterritoriales que caracterizan al partido. Por ejemplo, para el caso de dos escuelas que atienden similares poblaciones vulneradas, la cercanía o la lejanía respecto de la Ruta Nacional No 3 modificaran sus experiencias educativas. Para el caso de dos escuelas abocadas también a los sectores vulnerados, no participaran de las mismas vivencias según se encuentren situadas en zonas urbanas comerciales o en zonas semi-rurales. Tampoco compartirán el mismo itinerario una escuela que recibe jóvenes de villas y asentamientos recientes que otras que reciben a estudiantes de barrios urbanizados (ex villas). Por último, la vivencia que tendrán los adolescentes que concurren a escuelas situadas en barrios pobres organizados por los movimientos sociales vivirán una experiencia comunitaria singular arraigada territorialmente mediante lazos comunitarios que atenúan la vulnerabilidad. Más allá de cada experiencia barrial, la vulnerabilidad se hace presente, debilitando el acceso, la permanencia y el egreso a la escuela secundaria. Como resultado de las experiencias fragmentadas entre instituciones y entre trayectorias educativas personales en un contexto de continuidad de formatos tradicionales y regímenes rígidos, las prácticas de la enseñanza difícilmente se produzcan de forma continua y sistematizada favoreciendo los procesos de enseñanza delineados por los profesores. Aún más, en las escuelas secundarias que trabajan con estudiantes de los sectores populares vulnerados, la posibilidad de inclusión socioeducativa se resiente ante la falta de proyectos institucionales que incorporen innovaciones en los formatos y las prácticas de enseñanza. Ante la caída de la frontera escolar destacada por Axel Rivas (2013), las escuelas se ven impregnadas de las problemáticas del contexto, sin embargo, las respuestas que se construyen para enfrentarlas se cimentan en estrategias escolarizadas tradicionales basadas en una matriz individual y estructurada según cánones fijos. No obstante, mientras las estrategias resolutivas de las escuelas se asientan en la tradición escolar, la vulnerabilidad socioeconómica requiere del tejido de redes con el barrio. La escasa cualidad comunitaria de las propuestas educativas a los problemas del contexto obstaculiza la elaboración de

proyectos socioeducativos que vinculen a las escuelas con el territorio. De tal modo que, frente a la caída de la frontera, se construyen nuevos muros que divorcian a la escuela del contexto barrial debilitando las expectativas de inclusión.

Llegando al final del año 2015, se abre en Argentina una nueva fase regulada por un modelo económico que se caracterizará por la liberalización económica y la primacía del sector financiero y una reorientación hacia la concentración de la riqueza en los sectores con mayor poder económico. En este nuevo periodo de lógicas pro-empresariales, se producirá lo que Daniel Filmus llama “*La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina*” (2017). En esta nueva fase que llega hasta nuestros días, Filmus (2017) reconoce la existencia de una estrategia sistematizada de construcción de un “*nuevo neoliberalismo en educación*” respecto de los años noventa. El nuevo orden neoliberal llevará a cabo una serie de estrategias tendientes a la “*privatización endógena*” (Filmus, 2017) del sistema educativo, a saber: colocar la educación al servicio del mercado de trabajo, desarticular la capacidad del estado nacional de producir orientaciones generales de política educativa, transferir las responsabilidades a las provincias, desjerarquizar, fragmentar, precarizar y desigualar el trabajo docente y su salario, disminuir la capacidad del sistema educativo de producir pensamiento crítico, transferir a manos del mercado la distribución del bien educativo, imponer el discurso de la baja calidad educativa como responsabilidad de los docentes, colocar a fundaciones y ONGs en funciones antes desarrolladas por el estado, disminuir las políticas públicas relacionadas al área socioeducativa y atacar la formación docente y sus institutos de formación, entre otros. Dicha reorientación educativa y el advenimiento de una nueva y profunda crisis económica en nuestro país, que arroja a millones de argentinos en la pobreza, nos coloca frente a un escenario donde la renovación de la importancia del enfoque socioeducativo en educación y la formación de la conciencia histórica se hacen urgentes. En este contexto, los profesores indagados informaron una caída notable de la matrícula y del egreso, incluso en escuelas donde antes el problema no era tan pronunciado. Ello denota que la escolarización secundaria es altamente sensible ante las crisis socioproductivas del país, impidiendo la consolidación de la matrícula y la permanencia, incluso en épocas caracterizadas por un alto financiamiento educativo.

Dado que la vieja función selectiva de la escuela secundaria persiste más allá de los vaivenes de cada etapa de desarrollo socioproductivo, numerosos problemas parecen producirse en este camino de ampliación de derechos y reformas educativas, a saber:

-Mientras la continuidad de los mecanismos clásicos de exclusión, expulsión y repetición, propios del modelo de educación secundaria selectiva y las formas tradicionales de autoridad pedagógica se hallan desprestigiados, estos no parecen tener reemplazo mediante estrategias renovadas acorde a los nuevos tiempos educativos y las necesidades de los sujetos.

-En ese marco, el debilitamiento de las instituciones deja librado a los docentes y las autoridades escolares a la movilización de sus propios recursos como capacidad de seducción, vocación, compromiso y voluntad como forma de paliar la falta de estrategias ante la necesaria resolución de conflictos socioeducativos y materiales al interior de las escuelas.

-La obligatoriedad social promueve que todos los jóvenes vayan a la escuela, independientemente de su condición social, su interés por el estudio, su rendimiento y su conducta, pero la masificación y la obligatoriedad plantean un desafío inédito al sentido actual de la enseñanza secundaria, tanto para la sociedad, donde la diversidad, complejidad, yuxtaposición y contradicción de los sentidos y finalidades de la educación secundaria para cada sujeto educativo tornan más impredecible el acontecer institucional.

-Entonces, la expansión de la escolarización de los jóvenes pone en crisis no sólo el sentido de ciertas prácticas clásicas propias de la cultura escolar y la gramática escolar primigenia, sino la propia racionalidad del nivel. Dicha interpelación a las prácticas tradicionales incluye a las prácticas de enseñanza y discursos otrora legitimados al interior de las mismas disciplinas escolares.

-A la expansión y masificación se agregan los efectos de las demandas contradictorias que las transformaciones económicas y sociales dirigen al sistema educativo. Por ejemplo, en nuestro país conviven diversas formas de organización de la producción con un mercado de trabajo cada vez más informal y excluyente. En este contexto las demandas del sistema productivo y el mercado de trabajo al sistema educativo son múltiples y contradictorias (Tenti Fanfani, 2003).

-Por otro lado es preciso recordar que el título o la escolarización no se relacionan directamente con el puesto de trabajo. Una de las razones es que cada vez más, los títulos que tienen formalmente un valor igual presentan un valor real extremadamente desigual. No es lo mismo ser graduado de una institución de élite que de una institución donde todo conspira contra el desarrollo de aprendizajes. Además, cabe resaltar que donde hay un mercado de trabajo cada vez más fragmentado y jerarquizado, los destinos laborales de los graduados de la escuela secundaria son también muy heterogéneos (Filmus, 2001).

-Más allá de la formación para el trabajo, la cuestión social y material, así como otros problemas que afectan a los jóvenes, tales como las relaciones vinculares entre pares y con adultos y la cuestión de género, entre otros, complejizan las dinámicas institucionales y áulicas de la educación secundaria.

-Asimismo, los formatos escolares tradicionales, basados en la organización del currículum en función de la parcelarización del conocimiento a través de las disciplinas escolares y la gradualidad, quedan bajo acusación de inutilidad frente a los nuevos requerimientos de sociales, económicos y avances de las disciplinas científicas que forman parte del currículum necesario para la vida extraescolar.

-El proceso de ampliación de la matrícula estuvo acompañado por la repetición, el ausentismo, el “*presentismo salpicado*”, la deserción y la baja calidad de los aprendizajes (Fernández, Finocchio y Fumagalli, 2001) producto de la pervivencia de un formato escolar rígido que no garantiza ni encauza las trayectorias de los estudiantes.

-En ese marco, las culturas juveniles, la cultura digital y comunicacional interpelan los saberes escolares y la producción de conocimiento que, otrora, se ostentaba como monopolio de la escuela.

-Así, las demandas de una sociedad y una economía cambiante y globalizada, requieren a los enfoques didácticos y los saberes científicos una agilización de su adecuación en forma acelerada.

Como resultado de lo expuesto, la expansión y masificación del nivel medio registrada durante los últimos años convive con la persistencia de la exclusión escolar. Pese a la elevada cobertura, -3.832.054 estudiantes secundarios a nivel país y 1.559.488 a nivel provincial hacia 2018^{xx}- todavía se aprecian fuertes déficit en materia de culminación

efectiva del nivel secundario –siendo del 79,7% la tasa de promoción a nivel país y de 80,8% a nivel provincial al 2018^{xxi}.

Las crisis y las vulnerabilidades multidimensionales constantes que atraviesa la sociedad argentina continúan afectando las capacidades de muchas familias de sectores sociales populares para sostener la escolarización de sus hijos, hijas y adolescentes. La experiencia indica que la mera existencia de la obligatoriedad no es condición suficiente para la universalización de la escolaridad en este nivel y que la escolarización varía fuertemente en función del lugar que ocupan las familias en la estructura de distribución de los ingresos y del capital cultural que dominan^{xxii}.

Otras dimensiones de análisis, parecen necesarias para comprender los problemas en torno a la escuela secundaria y, de ese modo, interpretar en las profundidades los cambios y permanencias en las prácticas de enseñanza de la Historia en las escuelas secundarias del Partido de La Matanza.

2.2. La escuela secundaria, los formatos escolares y las trayectorias educativas frente al problema de la inclusión.

Los formatos escolares inciden de forma directa en la conformación de las prácticas y discursos de enseñanza y en la recontextualización curricular que realizan los docentes en la cotidianeidad del aula determinando las trayectorias educativas de los adolescentes. Por tanto, el análisis de los formatos escolares y las trayectorias educativas resulta de vital importancia para comprender los cambios y continuidades de las prácticas de enseñanza de la Historia.

Varias son las investigaciones que colocan el foco en los formatos escolares como las causas de la inmutabilidad y/o las variaciones en torno a la educación secundaria (Terigi y Jacinto, 2007; Terigi, 2008; Tiramonti, 2011; Ziegler, 2011). Por su lado, la Ley Nacional de Educación No 26.206 promueve la recuperación de la educación secundaria como nivel obligatorio y determina en su Artículo No 32 una serie de propuestas, tales como la revisión de la estructura curricular del nivel, la generación de alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los y las jóvenes, la concentración institucional de las horas cátedra o

los cargos de los profesores y la creación de espacios extracurriculares, entre otras propuestas.

Históricamente, la escuela secundaria se estructuró en torno a tres ordenaciones básicas. El primer ordenamiento se refiere a la clasificación de los saberes en un currículum como principal organizador del sistema escolar parcelando las disciplinas escolares. En ese sentido, Flavia Terigi expresa con claridad que *“debe tenerse en cuenta que la división del conocimiento que representan las asignaturas de la escuela secundaria se corresponde con la organización del saber propia de finales del siglo XIX; por lo cual el currículum de la escuela secundaria afronta además una condición de anacronismo”* (Terigi, 2008; 64). En segundo lugar, el principio de designación de los profesores por especialidad se estructuró según la misma lógica (Jacinto y Terigi, 2007), de tal manera que las prácticas de enseñanza de cada docente tienden a desarrollarse en forma aislada respecto de las disciplinas escolares desarrolladas por sus propios colegas. El último ordenamiento da cuenta de la organización del trabajo docente por horas de clase. Mientras que el esquema propio de los niveles inicial y primario fue el del cargo docente, en la escuela secundaria la lógica del *“currículum mosaico”* prevaleció como estructuradora del puesto de trabajo: los docentes fueron designados por horas cátedra/módulos y la planta docente de las escuelas tendió a espejar la carga horaria de los planes de estudio (Terigi, 2008). De este modo, la colección de módulos y horas cátedra reemplaza al llamado cargo docente dificultando la concentración institucional de su trabajo y excluyendo la posibilidad de realizar otras tareas institucionales que no sean las de dar clase. De tal modo, *“en la educación secundaria, la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel y que es difícil de modificar”* (Terigi, 2008; 64).

Junto al problema de los formatos escolares, las trayectorias educativas, entendidas como los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizadas en su relación con las trayectorias teóricas o estándar que determinan los *“regímenes académicos”* (Terigi, 2008; 2015), se erigen como una dimensión de análisis relevante para comprender en profundidad las prácticas de enseñanza al interior de la complejidad matancera.

En ese marco, las prácticas de la enseñanza son un reflejo de las trayectorias teóricas, las cuales, se vinculan con supuestos pedagógicos y didácticos basados en el cronosistema -entendido como el ordenamiento del tiempo en etapas, niveles, ritmos y duraciones de lo escolar- y la presencialidad -entendida como la lógica del sistema escolar que en torno a sus objetivos de producción de saberes contemplan como necesaria la ubicuidad del estudiante en el aula (Terigi, 2008; 2015).

Mientras las “*trayectorias escolares reales*” no interpelan al modelo de organización de la enseñanza, los problemas de ausentismo, desgranamiento, repitencia y abandono característicos del contexto matancero subvierten los supuestos pedagógicos y didácticos de las trayectorias teóricas y los formatos tradicionales, determinando una realidad escolar signada por “*trayectorias no encauzadas*” (Terigi, 2008; 2015). Por su parte, Benchimol, Krichesky y Pogré (2011), sostienen que en la escuela secundaria bonaerense existen una serie de “*exclusiones instrumentales*”, que ocurren por acción –situaciones concretas que derivan en el abandono escolar- o por omisión –situaciones en las que se deja de hacer o no se hacen los cambios necesarios- , provocando la repetición o el abandono de jóvenes vulnerados. De la cotidianeidad matancera surgen ejemplos de exclusión por acción ante los agrupamientos en cursos de estudiantes con “mala conducta”, mientras que los casos de exclusión por omisión se verifican en la falta de adecuaciones necesarias para estudiantes embarazadas o estudiantes que trabajan.

La expansión y masificación de la escuela secundaria, salvo casos excepcionales o experiencias dispersas como las Escuelas de Reingreso porteñas (Grupo Viernes, 2008, Ziegler, 2011, Nobile, 2013) o los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes bonaerenses -CESAJ- (Bracchi, 2014), no ha producido suficientes transformaciones en torno al “*trípode de hierro*” (Terigi, 2008). Tal como señala Sandra Ziegler, “*resulta evidente que la inclusión y la obligatoriedad exigen modificaciones al formato escolar moderno y, ante esta coyuntura, se han desarrollado en los últimos años variadas políticas estatales y propuestas desde las propias escuelas que procuran introducir alternativas al formato tradicional de la educación secundaria*” (2011, 74). Ello nos orienta a pensar que la creación de nuevos formatos escolares, dinámicas y regímenes de cursada y prácticas de la enseñanza se hallan en función de la inclusión y la retención de la población usualmente excluida. No obstante, las escuelas abordadas participan de la lucha paradójal entre la

necesidad de transformación para la inclusión y la resistencia a los cambios de formato, régimen y prácticas educativas requeridas por la normativa.

En este contexto de conservación de la estructura ordenadora de la escuela secundaria, los cambios que se requieren en función del enfoque socioeducativo que comienza a primar a partir de la LEN/2006 a través del “derecho de enseñar y aprender” deberían apuntar a incrementar las posibilidades de inclusión de los sectores vulnerables y a mejorar la relevancia cultural y social del nivel para todos los jóvenes. Empero, el ausentismo, el desgranamiento, la repetición y el abandono característicos de las escuelas que atienden a sectores vulnerados son la clara consecuencia de la persistencia de los formatos tradicionales basados en una organización gradual y rígida de cursada con disciplinas escolares aisladas entre sí y docentes con poca presencia institucional. En palabras de Terigi *“no hay la menor posibilidad de que unas políticas que sólo busquen ampliar la cobertura del nivel secundario (construyendo más escuelas, formando más profesores, distribuyendo más becas) alcancen la meta de la universalización, porque el formato tradicional hace tiempo que muestra sus dificultades para albergar nuevos públicos; sin desconocer el agravamiento de las condiciones de pobreza de vastos sectores de la población, hay también razones escolares, razones pedagógicas, por las cuales, en los últimos años, más vacantes en la escuela secundaria no han traído como consecuencia más egresados del nivel, mejor formados”* (2008; 66). Así, la necesidad de diversificar los formatos de la escuela secundaria se erige en una herramienta para la promoción de mayor justicia curricular (Connel, 2009; Torres, 2011), entendida esta como *“el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse como personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinadas a construir un mundo más humano, justo y democrático”* (Torres, 2011; 11).

La persistencia de los formatos y regímenes rígidos se halla ligada a la pervivencia de discursos basados en principios de igualdad afincados a prácticas uniformes. En ese marco, Flavia Terigi se afirma que *“la escuela pública ha sido uniforme, porque esa uniformidad se consideró durante mucho tiempo garantía de educación común; la debilidad*

institucional en los niveles centrales del Estado ha dado lugar a una creciente diversificación; la diversificación ha fragmentado la educación a tal punto que cuesta reconocerla como común; las propuestas de diversificación de los formatos terminan convalidando la fragmentación, de suyo productora de desigualdad' (2008; 218). En ese marco, Tiramonti (2011), expresa una convivencia entre la presión por universalizar el nivel manteniendo la ilusión igualitarista junto con una cultura institucional anclada en su función selectiva que define los límites de la inclusión y activa mecanismos de expulsión sobre los estudiantes. Como resultado la pretensión igualitarista se articula funcionalmente con el individualismo generando una dinámica de diferenciación del sistema y de la promoción de los estudiantes, legitimando la selección negativa de importantes sectores de la población, dinámica que denomina "individualismo des-institucionalizante" (Tiramonti, 2011) en la cual se libra la promoción de los estudiantes a sus propios recursos y a su capacidad de movilizarlos (Tiramonti, Ziegler, 2008). Ello demuestra la fuerza que aún se le asigna al "ethos" de la escuela republicana pensada como productora de la igualdad y la inclusión homogeneizante de todos los jóvenes (Dussel, 2004) expresados desde discursos de añoranza.

Sin embargo, como ya advertimos, a partir de algunas iniciativas institucionales o impulsadas por políticas estatales, las escuelas secundarias han desplegado variadas estrategias orientadas a mejorar la formación que reciben los estudiantes y a atenuar las dificultades que encuentran en el desarrollo de las trayectorias educativas. Entre dichas experiencias se pueden mencionar, regímenes de asistencia liberada, proyectos de acción social en el barrio, fortalecimiento del grupo-clase como núcleo de aprendizaje cooperativo, pasantías en empresas del contexto local, reclasificación de los alumnos con sobreedad, modificación de horarios, tutorías, clases de apoyo (Jacinto y Terigi, 2007, Acosta, 2008 y 2009, Baquero y otros, 2009). La existencia de dichas iniciativas da cuenta que estamos asistiendo a una etapa en la cual los problemas de retención, inclusión, terminalidad y calidad comienzan a generar tímidas y aisladas reestructuraciones en los formatos tradicionales.

Sin embargo, en las escuelas exploradas las experiencias de cambio de formato son casi nulas, registrándose unos pocos casos de régimen de asistencia liberada o tímidas modificaciones al enfoque evaluativo para embarazadas, madres adolescentes, jóvenes

trabajadores y deportistas. No obstante, mientras los profesores se resisten a la evaluación cualitativa, la calificación cuantitativa tradicional continúa vigente.

Por otro lado, ninguna de las escuelas indagadas han delineado proyectos institucionales que propongan estrategias específicas de inclusión socioeducativa ni han creado protocolos de acción sobre aquellos problemas de larga data como el embarazo adolescente, las adicciones, la violencia familiar, la violencia de género o problemas alimentarios. Los proyectos institucionales continúan replicando los discursos y prácticas vinculados al control de la organización escolar, de la convivencia y las sanciones disciplinarias.

En ese marco, las prácticas de enseñanza en torno a la construcción de conciencia desde las clases de Historia pierden fuerza ante la omisión que la escuela produce frente a los problemas del contexto del cual surgen las condiciones objetivas de existencia juvenil.

En función de tal diagnóstico, Claudia Bracchi (2014) propone la superación de los análisis que se enmarcan en el binomio éxito-fracaso respecto de la cuestión de los formatos y las trayectorias proponiendo un abordaje sociocultural en torno al problema de la inclusión socioeducativa donde se destaquen los conflictos, luchas y resistencias que llevan adelante las escuelas que trabajan para transformar los formatos en un contexto donde prima la heterogeneidad de situaciones familiares, sociales, culturales y materiales y donde se denota que el efectivo cumplimiento del mandato político de la inclusión/garantía de derecho no es natural, ni universal, ni estable sino que es dinámico y cambiante (Bracchi, 2014). Asume Claudia Bracchi que la LEN/2006 se instituye como un punto de inflexión abriendo un arco de estrategias, planes, programas y normativas –como la Resolución del CFE No 188/2012 denominada Plan Nacional de Educación Obligatoria y formación docente (2012-2016)- que acompañaran la universalización y la inclusión en el nivel secundario a nivel nacional y de la Provincia de Buenos Aires, a través de la Ley de Educación Provincial N° 13.688/2007. En línea con Bracchi, un conjunto de Resoluciones del CFE referidas a la organización del nivel secundario, creadas antes y después de la sanción de la LEN/2006 propondrán la transformación de los formatos y la garantía de las trayectorias escolares. Se visualiza una primera etapa pre sanción de la LEN/2006, en la cual la Resolución CFCyE No 216/04 expresa la preocupación por la diversidad en la oferta educativa y curricular en el país decidiendo operar aunando criterios comunes para la posterior ejecución provincial en la escritura de sus propias propuestas curriculares

(Diniece, 2010). Luego de la promulgación de la LEN/2006, la Resolución CFE No 79/09, reforzara aquel propósito de articulación y resguardo de cierta unidad respetando el federalismo provincial (Diniece, 2010). Sin embargo, así como las resoluciones 216/04 y 79/09 atienden a lo común en un sistema que se intenta reconstruir a partir de la experiencia disgregadora de la LFE/1993, la Resolución No 84/09 denominada “*Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*”, tendrá como propósito el sostenimiento de las trayectorias educativas como condición necesaria para el ejercicio del derecho a la educación secundaria obligatoria. Como correlato, la Resolución CFE No 88/09 llamada “*Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional*”, crea el Plan de Mejora Institucional que distribuye fondos a los establecimientos educativos con el fin de “*planificar el desarrollo institucional a corto y mediano plazo para mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes*” y “*a su vez, configurar un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional estableciendo bases para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario y para que la escuela sea accesible a grupos estudiantiles más amplios y heterogéneos*” (MEN, 2010 en Diniece, 2010; Gluz, 2018). El Plan de Mejora Institucional sufrió una errática existencia en las escuelas abordadas dado que fue traducido mediante prácticas escolares tradicionales. Su incorporación se destinó a la preparación de estudiantes para la mera aprobación de materias en lugar de crear estrategias de reencauzamiento de las trayectorias para los jóvenes vulnerados. El Plan de Mejora fue concebido como una instancia de estudio individualizado que extendía las prácticas escolares primigenias en horarios de contraturno escolar, al que los estudiantes vulnerados no podían acudir.

Las exploraciones y entrevistas realizadas nos permitieron visualizar la naturalización de los formatos escolares a través de discursos y prácticas de enseñanza de los profesores. La composición cotidiana de la clase se ajusta sin pretextos a la estructura organizativa rígida, a pesar de las constantes expresiones de cansancio que los profesores expresan respecto del trabajo parcelado y la organización curricular tipo mosaico que impide el trabajo colaborativo con otros docentes. La falta de criticidad en torno al formato tradicional se fundamenta en el principio de igualdad primigenio sobre el cual se construyó la escuela. Los profesores expresaron que la organización escolar es bien conocida por todos los

estudiantes expresando un camino claro y común. En sus palabras, la trayectoria modelo que ofrece el régimen de cursada y el formato escolar resulta en un camino igualador para todos los estudiantes más allá de culminar obstaculizado por la emergencia del contexto. Asimismo, en las escuelas indagadas se desconocen los artículos de la LEN/2006 y las resoluciones del CFE que buscan reorientar los formatos para garantizar las trayectorias educativas. Por tanto, la fuerza de la ley se diluye ante el desconocimiento profundo sobre la misma y los discursos principistas sobre la igualdad. Empero, los profesores realizan de forma voluntaria esfuerzos cotidianos para incluir a los jóvenes sosteniendo sus itinerarios, pero, lo hacen desde los mecanismos clásicos que ofrecen los formatos escolares. Los discursos y prácticas tradicionales dominantes culminan escolarizando los problemas que emergen desde el contexto obstaculizando la vocación de inclusión sustentada en las normativas y el despliegue de prácticas de enseñanza renovadas para tal fin.

2.3. Escuela secundaria, fragmentación escolar y cultura juvenil.

La cuestión en torno de los formatos escolares y las trayectorias educativas se complejiza por la fragmentación que caracteriza al sistema educativo actual, afectando de sobremanera a las escuelas secundarias del conurbano bonaerense. En palabras de Guillermina Tiramonti, *“con el termino fragmentación se pretende nombrar una distancia social entre los integrantes de los diferentes grupos o sectores de la sociedad, de una cualidad diferente de aquella que se caracterizaba con el termino de segmentación”* (2008, 25). De allí que las escuelas ya no se hallan divididas en segmentos de orden y jerarquía según su propuesta educativa y su direccionamiento hacia un determinado sector social, sino por fragmentos que multiplican las experiencias escolares marcando las distancias entre diferentes grupos de escuelas, que atienden a su vez distintos grupos socioculturales (Tiramonti, 2009). Lejos de la histórica pretensión igualitaria del sistema educativo argentino, la fragmentación limita el acceso a recursos y bienes culturales y materiales segregando, en consecuencia, la distribución del bien educativo (Tiramonti, 2009), pero, además, pone a la luz la existencia de mundos culturales distantes que se expresan en términos de extrañamiento cultural.

En el contexto de desigualdad actual, las institucionales construyen perfiles diversos, caracterizados por diferentes capacidades de movilizar el capital social en sus comunidades, de gestionar la institución y de desplegar las prácticas de enseñanza (Dussel, 2009). En este

contexto, las prácticas de enseñanza de la Historia, sus cambios y permanencias, a partir de las orientaciones didácticas, las corrientes historiográficas y los prescripciones curriculares se complejizan en función de la fragmentación del nivel secundario en contextos de desigualdad socioeconómica y cultural. Emilio Tenti Fanfani (2009), señala que, en contextos desiguales y experiencias educativas fragmentadas, la construcción social del adolescente se produce a la distancia respecto de las propuestas curriculares, que son miradas como alejadas de la cotidianeidad y contemporaneidad de los jóvenes. *“La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales”* (Tenti Fanfani, 2009; 59).

Aquella frontera se hace más visible cuando la escuela se enfrenta ante la producción de saberes y subjetividades en torno a los medios digitales y redes de comunicación de los cuales los jóvenes participan activamente y modelan sus experiencias. Jesús Barbero expresa, ante lo que llama *“transformación de la sensibilidad y des-ordenamiento cultural”* (2002) que, *“ante el desconcierto de los adultos vemos emerger una generación formada por sujetos dotados de una “plasticidad neuronal” y elasticidad cultural que, aunque se asemeja a una falta de forma, es más bien apertura a muy diversas formas, camaleónica adaptación a los más diversos contextos y una enorme facilidad para los “idiomas” del vídeo y del computador, esto es para entrar y manejarse en la complejidad de las redes informáticas. Los jóvenes articulan hoy las sensibilidades modernas a las posmodernas en efímeras tribus que se mueven por la ciudad estallada o en las comunidades virtuales, cibernéticas. Y frente a las culturas letradas - ligadas estructuralmente al territorio y a la lengua- las culturas audiovisuales y musicales rebasan ese tipo de adscripción congregándose en comunas hermenéuticas que responden a nuevas maneras de sentir y expresar la identidad, incluida la nacional. Estamos ante identidades más precarias y flexibles, de temporalidades menos largas y dotadas de una flexibilidad que les permite amalgamar ingredientes provenientes de mundos culturales distantes y heterogéneos, y por lo tanto atravesadas por des-continuidades en las que conviven gestos atávicos con reflejos modernos, secretas complicidades con rupturas radicales”* (2002, 5).

Por su parte, Débora Kantor (2009 en Pini, 2012) afirma que la construcción de la identidad de los jóvenes se vincula cada vez más con el consumo, especialmente de tecnologías y de

los productos asociados con ellas y que dicho consumo es definido no solo como la posesión individual de objetos sino como la *“apropiación colectiva en relaciones de solidaridad con unos y distinción con otros”* (Kantor, 2009; 139). Dada la centralidad que tienen estas prácticas culturales en la constitución de la subjetividad juvenil, la educación secundaria requiere de una transformación urgente de su formato y de sus prácticas en pos de la construcción de trayectorias educativas que incorporen las demandas de la cultura digital.

Asimismo, esta nueva sensibilidad y des-ordenamiento cultural que señala Barbero, junto con el aparente debilitamiento de la escuela secundaria frente a los medios y redes masivas de tecnología y comunicación, provoca un desgaste de la autoridad pedagógica docente - entendida ésta como el reconocimiento y la legitimidad que asegura la eficacia de la tarea educativa- como producto del desplazamiento de su autoridad cultural como adulto frente a los más jóvenes (Tobeña, 2011). A la vez, el debilitamiento institucional de las escuelas secundarias se combina con la sobredemanda del contexto y la subdotación (Tenti Fanfani, 2008) respecto de recursos financieros y humanos para enfrentar las demandas de la heterogénea y cambiante realidad actual. De este modo, Andrea Brito señala que *“frente a un panorama de transformación cultural que disloca los procesos de construcción y circulación del saber, el trabajo de los docentes parece concentrarse en el restablecimiento del orden perdido como condición básica para garantizar la transmisión del conocimiento entendido desde los cánones clásicos en cuanto a su legitimidad y clasificación”* (Brito, 2009; 62 en Tiramonti, 2011; 27). Por su parte, Guillermina Tiramonti en *“Escuela media: la identidad forzada”* explica que las escuelas y los profesores del nivel secundario iniciaron el diálogo con diferentes *“lenguajes, informaciones, puntos de vista, maneras de interpelación a los sujetos, formas y criterios de legitimación”* (2011; 32) asumiendo el cambio epistemológico en las formas de operar con la información y producir conocimiento en la heterogénea cultura actual. No obstante, ante tal desafío cultural y tecnológico, la vulnerabilidad de los jóvenes matanceros se hace más profunda si se tiene en cuenta que la restricción de acceso al consumo y obtención de bienes limita todo proyecto educativo de enseñanza basado en paradigmas tecnológicos. Más allá de la efectiva producción de cultura por parte de los jóvenes matanceros, frente a orientaciones curriculares vinculadas a la incorporación de estrategias de aprendizaje basadas en tecnología educativa, la

vulnerabilidad socioeconómica de base –y la falta de políticas públicas- culmina provocando una exclusión de orden tecnológica. Como resultado, en las escuelas del conurbano bonaerense se produce una singular combinación de producción cultural con exclusión socioeconómica, afectando las prácticas de la enseñanza que llevan adelante los profesores a través de la recontextualización curricular, incorporando a la exclusión tecnológica como una dimensión más de la exclusión socioeducativa.

2.4. Los profesores entre la expansión y la fragmentación del nivel secundario

Según la perspectiva de nuestro trabajo, la práctica docente posee dos principales propósitos, uno representado por su rol de enseñante y otro asignado a su labor socioeducativa. Ante un contexto de trabajo como el de las escuelas matanceras indagadas, ambas finalidades se revelan necesariamente unificadas requiriendo un análisis histórico que identifique las transformaciones de la formación docente en pos de comprender la construcción de saberes para la enseñanza disciplinar y para la tarea socioeducativa.

Desde el contexto de constitución del sistema educativo argentino, el trabajo docente se caracterizó por una fuerte regulación y control del estado. En ese marco, Mariela Arroyo (2010) afirma que, en el caso del trabajo docente en nuestro país, la huella fundacional fue tan fuerte que se hace difícil pensar las identidades docentes sin la impronta de este punto de referencia. Salvo la característica común de regulación y control que comparten los niveles primarios y secundarios, la formación para ambos niveles de enseñanza se revela diferente, dado que para el caso del nivel secundario, en la fase primigenia de su constitución no estuvo en manos del estado sino de las universidades. Dicho rasgo, guardaba íntima relación con la misión propedéutica inicial de la escuela secundaria pensada como aquel estadio de formación necesario para el ingreso a los estudios universitarios. Mientras el maestro de escuela primaria era considerado, principalmente, como un agente difusor de la cultura en un contexto social heterogéneo y un agente disciplinador capaz de civilizar al pueblo (Alliud, 1993), el profesor de escuela secundaria experimentaba un corrimiento hacia la formación específica de instruir a una pequeña porción de la sociedad quienes ejercerían, a futuro, la dirección del estado y las actividades económicas dominantes. Ello denota el carácter selectivo y elitista del nivel secundario en

su fase inicial de constitución reservada para los sectores ricos y medios de la sociedad argentina.

Como ya expresamos en párrafos precedentes, hacia inicios del siglo XX con el crecimiento de los sectores urbanos y la burocracia estatal se produce la ampliación de los sectores medios de la sociedad argentina y, con ello, una primera e incipiente ampliación de los servicios de la escuela secundaria. Será en dicho contexto que surgen los primeros espacios específicos de formación de profesorado para el nivel secundario, como es el caso del Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González creado en 1904 en la Ciudad de Buenos Aires. De este modo se modifica la concepción original de estos espacios y comienzan a diferenciarse del devenir y transformaciones de la universidad nacional quedando constituido un sistema binario de formación docente: universitario y no universitario (Arroyo, 2010). Esta bifurcación de la formación de profesores para el nivel secundario posibilitó, posteriormente, la regulación y control por parte del estado de los ámbitos específicos de formación docente hasta nuestros días.

Hacia los años treinta se inicia en nuestro país una nueva fase de acumulación ligada a la industrialización incipiente y de “*crecimiento hacia adentro*” (Filmus, 2003), donde se revelan nuevas relaciones de producción ligadas al trabajo fabril que se irán intensificando hacia mediados de siglo. Una nueva y cuantiosa expansión del nivel secundario, que introduce ahora la formación de saberes técnicos, conlleva una ampliación del mercado de trabajo para los profesores incorporando nuevos sectores a la docencia de la enseñanza secundaria. La regulación y control del estado sobre la profesión docente continuará a través de diferentes mecanismos, entre los cuales se destacan la contratación y la regulación de la carrera docente. Requisitos de ingreso e idoneidad, organización de los profesorado, regulación de títulos habilitantes, formas de ascenso, organización jerárquica y control mediante sistema de inspección, serán los principales rasgos de aquel control vinculados a la formación y el trabajo. A su vez el estado regulará algunos aspectos de la definición curricular como los objetivos, contenidos, fines y evaluación que se plasman principalmente en los planes de estudio elaborados desde el ámbito estatal.

En este devenir histórico de la formación de profesores para la escuela secundaria, el “*trípode de hierro*” señalado por Terigi (2008) como organizador curricular se vislumbra a través de las especificidades de la formación histórica del profesorado para el nivel,

naturalizadas hasta la actualidad. Aquellas especificidades residen en la centralidad del conocimiento disciplinar y la especialización que responde a un currículum organizado en una gran cantidad de asignaturas y que derivará en la forma de reclutamiento y designación de los profesores y la definición de puestos de trabajo (Dussel, 1997, Terigi, 2009, Arroyo, 2010; Poliak, 2007, 2010).

Hacia fines de la década del sesenta, en la Provincia de Buenos Aires, se intensifica la creación de profesorados como consecuencia de la expansión de la matrícula de la escuela secundaria. Las pautas de organización curricular responderán al formato tradicional ya descrito para la escuela secundaria, mientras que la impronta normalista tendrá asidero en la formación de profesores. Asimismo, el derrotero histórico de la formación de profesores marca dos tendencias diferenciadas entre las propuestas de formación de los profesorados y la formación en las universidades (Di Croce, 2011). Lea Vezub, ha reconocido que el legado del normalismo como identidad fundante del magisterio persiste en muchas de las prácticas y formas de organización de los profesorados destacando “*la endogamia*” - reclutamiento de sus profesores entre sus egresados- y “*la sobrevaloración de la práctica y de la experiencia docente directa en el nivel educativo para el que se forma*” (2007; 7 y 8). Frente a los profesorados, las universidades se orientaron hacia el rigor científico, el saber erudito y la preparación del investigador. Dichos principios permitieron la creación de una organización institucional y una cultura académica que valora la autonomía de los estudiantes y el desarrollo de sus capacidades de investigación y construcción de conocimientos. Sin embargo, a pesar de la actualización académica que se construye en las universidades, la formación que se brinda, marca la pérdida del vínculo con la práctica y con el nivel educativo para el cual los docentes se preparan (Di Croce, 2011; 6). En el marco de las universidades, por tanto, la identidad del docente se fue construyendo como un experto disciplinar y subsidiariamente como alguien que enseña (Di Croce, 2011).

La Provincia de Buenos Aires, mediante la Resolución No 13.259/1999 emprenderá una adecuación de sus profesorados -y un alejamiento de sus prácticas “aplicacionistas”-, incorporando transformaciones en torno a concepciones de la ciencia y modelos renovados de enseñanza y aprendizaje. En palabras de Di Croce (2011) los nuevos diseños curriculares, entre los cuales se encuentra el de Historia para EGB 3 y Polimodal, traduce la convicción de que para la enseñanza en la escuela secundaria se requiere un manejo experto

de los conocimientos disciplinares y de las concepciones en torno al aprendizaje de los estudiantes y los contextos de apropiación de los mismos.

Para el caso de la formación de los profesores de Historia, la formulación del diseño curricular ha recibido diversas críticas, tales como la falta de profundización sobre contenidos de la disciplina histórica, la vigencia del enfoque tradicional y estadocéntrico, y la carga excesiva de horas destinadas a las prácticas que no garantizan la adquisición de estrategias necesarias para la enseñanza. Contrariamente se destaca la inclusión de la historia del siglo XX y la historia reciente y la incorporación de historia latinoamericana bajo una mirada multicausal, multiperspectiva y multidisciplinar de los procesos históricos. Cabe destacar, que dicho diseño curricular creado a fines de la década del noventa fue reconfirmado como documento prescriptivo en el año 2003, continuando su vigencia hasta nuestros días en los profesorados provinciales.

Llegando al tiempo presente, la formación de profesorado continua estructurándose mediante el “*trípode de hierro*”, naturalizando discursos y prácticas de enseñanza tradicionales, a pesar que se han incorporado espacios curriculares –mediante materias de fundamentación pedagógica, materias especiales, seminarios y talleres integradores- que toman como objeto de estudio enfoques críticos en torno de la pedagogía del nivel. Sin embargo, esos espacios y temas críticos que se han incluido en la formación inicial, lo hacen a través de la organización tradicional del profesorado en materias separadas, impidiendo que la problematización del nivel secundario, en su conjunto, sea un problema eje en todos los espacios curriculares. En ese sentido, al interior de las materias disciplinares dedicadas a los contenidos históricos, poco se abordan las problemáticas específicas del nivel secundario, impidiendo poner en relación aquellos contenidos disciplinares con las peculiaridades de la enseñanza secundaria. De este modo, los problemas en torno a los formatos, trayectorias y prácticas educativas presentes en la escuela secundaria desde hace años en nuestro país, corren por carriles separados respecto de los espacios curriculares destinados a las especificidades de la disciplina histórica, quedando los contenidos históricos por fuera de la problematización en torno a la crisis de la escuela secundaria ligada a la exclusión multidimensional que sufran los estudiantes. Una mirada integradora que acerque los saberes disciplinares a los problemas de la escuela secundaria y los contextos socioeconómicos en que se producen, bien podría forjar en los

futuros docentes, no solo una conciencia en torno a ellos, sino, el trazado de acciones específicas desde las disciplinas en las que se están formando, de tal modo que, un futuro docente de Historia se interrogue acerca de la selección de contenidos históricos y estrategias didácticas que colaboren con la formación de la conciencia de sus estudiantes a partir de una “*pedagogía diferenciada*” (Meirieu, 2003), en la cual, el profesor pueda desplegar una metodología acorde a los requerimientos de aprendizaje de sus estudiantes.

En ese marco, la interpelación de la cuestión socioeducativa en los profesores, si bien es conocida desde su formación inicial y experiencias educativas personales, los sorprenderá durante el ejercicio de la tarea profesional al transitar por los fragmentos del nivel secundario. Será en el ejercicio del trabajo docente que los profesores reconocerán los fragmentos en el contexto excluyente y las “*distintas secundarias*”. El resultado será la existencia de circuitos particulares de docentes para escuelas que atienden distintas poblaciones (Poliak, 2007 y 2009) y la construcción de prácticas de enseñanza disciplinares acorde –o no- a las emergencias del fragmento.

En este punto Nadina Poliak (2007 y 2009) reconoce en qué medida la existencia de distintos docentes para distintas escuelas consolida la configuración fragmentada de nuestro sistema educativo. Así “*pareciera que el sentido de la tarea de los docentes en distintas instituciones va siendo modificado de acuerdo con las poblaciones con las que trabaje: contener en algunas, transmitir conocimiento en otras, garantizar el derecho a la educación, la inclusión social, la selección de cuadros políticos o la garantía de éxito económico son las distintas funciones que mencionan los docentes y que por lo tanto hacen que varía el sentido de su tarea y la manera de mirar a los otros*” (Arroyo, 2010; 12 y 13).

Para muchos profesores, de larga, mediana o corta trayectoria en el sistema, la tarea de trabajar en los fragmentos, junto con la corrosión del reconocimiento social sobre su labor, entra en conflicto con las funciones y misiones históricas de la escuela secundaria, naturalizadas a través de su formación de profesorado. Puede argüirse entonces que, “*la naturalidad con la que es vivido un formato constituido históricamente, hace que no sólo sean apreciadas como desvíos aquellas prácticas de los estudiantes que no se adecúan a lo que históricamente se construyó como un alumno ideal, sino que también se conceptualizan como desvíos todas aquellas tareas o prácticas vinculadas a los nuevos mandatos escolares asociados a la inclusión de nuevos sectores y todas aquellas nuevas demandas*

vinculadas a los cambios culturales que irrumpen como un mal, como una consecuencia no deseada en el ámbito escolar” (Arroyo, 2010; 13). Cada docente irá construyendo su identidad a partir de las distintas experiencias de formación y diversas inclusiones institucionales, determinando la cualidad primigenia o innovadora de sus discursos y prácticas de la enseñanza.

Progresivamente, los docentes construyen sentido socioeducativo a partir del trabajo en los fragmentos vulnerados. Paradojalmente, *“el fuerte compromiso, la militancia, la redención, la contención, la llamada “obstinación por educar”, el imperativo relacional, la fuerza de la vocación son algunas de las definiciones que aparecen con fuerza en los discursos de los profesores cuando caracterizan su tarea, y que nos remiten, reformulados, a muchos de los mandatos históricos sobre la docencia del nivel primario” (Arroyo, 2010; 18).*

Luego de más de diez años de formación y trabajo docente en el marco del *“derecho a enseñar y aprender”* asistimos a una paulatina transformación de las funciones de la tarea docente hacia enfoques inclusivos, a pesar de una falta de sistematización de los mismos y las carencias de una formación inicial que les brinde estrategias para desarrollar sus prácticas en contextos críticos. Asimismo, la reciente crisis económica y social provocada por las políticas neoliberales de *“nuevo cuño”* (Filmus, 2017) tendrá como consecuencia un reforzamiento del trabajo docente en torno a la inclusión, poniendo en el tapete la necesidad de renovación de las prácticas de enseñanza. *“De allí que una clave a futuro de la formación docente, en consonancia con procesos de recuperación del Estado, de reintroducción de la educación como humanización, subjetivación y socialización crítica y de aceptación del desafío contemporáneo de la eficacia consista en la construcción de la subjetividad docente en la lógica de la reciprocidad” (Pereyra, 2013; 40). Además de ello, algunas modificaciones en torno al ejercicio de la tarea docente como la concentración de horas en una institución o la selección de docentes experimentados para destinarlos a las escuelas de los fragmentos vulnerados serán necesarios para transformar las prácticas de enseñanza y educativo institucionales en pos de la inclusión (Gorostiaga, 2012).*

El recorrido por los problemas de la escuela secundaria y la formación docente, nos ha permitido interpretar la incidencia que tienen los formatos, los regímenes y las tradiciones escolares, en general, sobre las trayectorias reales de los estudiantes y sobre los procesos de enseñanza desplegados en las aulas matanceras. Como resultado, el propósito de la

inclusión socioeducativa a través de la formación ciudadana desde la educación histórica se ve dificultado ante la fuerza de la estructura y organización de la escuela secundaria. Las cualidades del contexto socioeconómico y de las tradiciones de la cultura escolar, se inscriben en los discursos y prácticas de enseñanza de la Historia llevadas a cabo por los profesores provocando la resignificación de las renovaciones provenientes del campo curricular y de los campos científicos de la Historia y la educación. Sin embargo, a las tradiciones de la cultura escolar se adhieren las tradiciones de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria. A partir del Capítulo 3, demostraremos como las prácticas y los discursos pretéritos de la enseñanza de la Historia conviven y determinan las posibilidades de renovación.

CAPÍTULO 3: LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA

Durante el periodo histórico que aborda la presente Tesis se han producido una serie de transformaciones en el campo historiográfico y en el campo de la investigación educativa sobre Historia y Ciencias Sociales. Mientras al interior de la investigación histórica, la diversidad metodológica y epistemológica se consolidaron bajo el paradigma subjetivista enmarcado en la Nueva Historia Social, en el ámbito de la investigación educativa se ha desarrollado un gran número de investigaciones que buscan comprender el funcionamiento de la Historia como disciplina escolar e interpelar las prácticas de los profesores en las aulas. Estos escenarios del campo científico son los que subyacen en las políticas educativas erigidas desde el año 2006 y que, a su vez, se entrecruzan con las realidades contextuales en las cuales se enmarcan las aulas. Ello produce una diversidad de discursos y prácticas de enseñanza de la Historia que, a los fines de nuestra investigación necesitamos interpretar. A través de los subcapítulos que siguen se realizara, en primer lugar, un recorrido histórico de la relación entre historia investigada e historia enseñada en Argentina, mientras que en segundo lugar, se emprenderá un abordaje histórico-descriptivo del campo historiográfico y su incidencia en la enseñanza de la Historia y, por último, un análisis profundo de la investigación educativa en Historia y Ciencias Sociales y de los diseños curriculares provinciales para, luego, concluir en una interpretación crítica de los cambios y permanencias de la enseñanza de la Historia en las escuelas secundarias matanceras.

3.1. La Historia enseñada y la Historia investigada en Argentina: derrotero histórico y problemas

El derrotero realizado por la historia enseñada nos conducirá a la comprensión de la transformación de las estrategias de enseñanza de la Historia, así como los obstáculos que facilitaron la permanencia de ciertas estrategias tradicionales y las reinterpretaciones realizadas por los profesores sobre los diseños curriculares, las orientaciones producidas por la investigación educativa y las realidades contextuales que ingresan a las aulas. Para tal fin, la relación de la historia enseñada con la historia investigada también será explorada al interior del mismo proceso histórico en el cual la enseñanza de la Historia se

ha transformado a través de las regulaciones en torno del currículum escolar -demarkando materias y contenidos- y las transformaciones didácticas que han tenido lugar.

El constructo “historia enseñada” se erige como un concepto operativo que permite la interpretación de los procesos sociales de enseñanza y aprendizaje en forma situada y en perspectiva humana (Contreras, 1994) de la Historia entendida como disciplina escolar. Raimundo Cuesta define como “*código disciplinar*” al “*conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas que se traducen en discursos legitimadores y lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes*” (Cuesta, 1997; 19). De este modo, la Historia enseñada se transforma recodificando su propio código al calor de los procesos histórico-sociales en los que se despliega. Así, mientras muchas ideas acerca de la enseñanza de la Historia están profundamente arraigadas en la tradición, tornándose resistentes y dificultando las innovaciones que se quieren introducir en las escuelas, la dinámica de los tiempos históricos habilita la transformación de aquellas ideas, reconfigurándolas, a la vez que surgen otras totalmente novedosas.

Durante la segunda mitad del Siglo XIX, la enseñanza de la Historia en nuestro país estuvo ligada a la construcción del estado nacional capitalista. Al interior de dicho proceso^{xxiii}, nace el sistema educativo argentino que pone énfasis en la escolarización primaria masiva a través de la Ley de Educación No 1420 de 1884, mientras las escuelas secundarias se conformaban en torno al modelo del Colegio Nacional de Buenos Aires creado por Bartolomé Mitre en 1863. El énfasis en la creación de un imaginario colectivo nacional – mediatizado por los rituales patrióticos y folclóricos- que fortaleciera la argentinidad –ante el advenimiento de masas de inmigrantes y la aún fuerte identidad local/provincial- era uno de los propósitos fundamentales de la escolarización de esta etapa, aunque no se pueda hablar de un camino paralelo entre la educación primaria –de carácter extensivo, masivo y homogeneizante- y la educación secundaria –de carácter selectivo y elitista.

A partir de 1884 los currículums de la escuela secundaria incorporarán la Historia Argentina y la Historia Contemporánea, ya que, en los planes anteriores de instrucción media de 1863, 1867, 1870, 1873, 1874, 1876 y 1879 solo establecían cinco asignaturas dedicadas a Historia Sagrada e Historia Antigua, Historia de Grecia y Roma, Historia

Medieval y Moderna, Historia Americana Colonial y, finalmente, uno que sintetizaba los tres primeros (De Amézola, 2008; 24). En esta etapa de conformación primigenia de la escuela secundaria argentina, la historia enseñada se hallaba vinculada a la historia investigada mediante los rasgos epistemológicos y discursivos del paradigma objetivista –al que también llamaremos paradigma de la historia tradicional. La convergencia entre la historia escolar y la historia científica incorporaba los rasgos de la historia tradicional a través del análisis erudito y objetivo de los hechos “tal como sucedieron”, tomando como objetos de la Historia al estado y sus dirigentes, conformando una historia “desde arriba” y metodológicamente sostenida en base al trabajo heurístico sobre fuentes escritas y oficiales (Burke, 1996). La explicación histórica dominante será de carácter nomotético reificando la centralidad de los hechos o sucesos.

En ese marco, la obra “*Historia de Belgrano y la independencia argentina*” (Mitre, 1859) se erigió como la obra historiográfica en torno a la cual se construyó el mito de la nación argentina funcionando, también, como un modelo para el quehacer histórico basado en el trabajo heurístico sobre los documentos escritos. En consecuencia, la producción historiográfica mitrista se verá reflejada en los manuales escolares mediante los cuales se enseñó la Historia Argentina en las escuelas secundarias y cuyo relato responderá a la preexistencia de la nación argentina frente al Estado que se estaba delineando desde los ámbitos de la elite gobernante. De esta forma, la enseñanza de la Historia estará ligada a la producción historiográfica, en tanto se “didactizaban” los resultados de la historia investigada naciente hacia los saberes escolares. Empero, la “didactización” no incluía como estrategia general en las formas de enseñanza de la Historia escolar el modelo de construcción de saber profesional a partir del trabajo heurístico basado en fuentes oficiales (Maestro 1997; De Amézola, 2008). En consonancia con el caso argentino, Pilar Maestro (1997) observa que en el periodo de constitución de la Historia enseñada durante el Siglo XIX en los estados nacionales nacientes de Europa, la historiografía se erige como la fuente del conocimiento, siendo la historia investigada la que domina el currículum escolar. El objeto de estudio de la investigación histórica coincide con el objeto de estudio de la enseñanza de la Historia; esto es, el estado-nación. Sin embargo, la autora señala que la forma en la cual se estructuraron aquellos saberes disciplinares, desde las Historias Generales de Europa, será mediante “*un resumen mimético, necesariamente deformador y*

progresivamente estereotipado” (Maestro, 1997;) de la historia investigada, donde primará el “*acopio de conocimientos desde una idea de ciencia también como ininterrumpida acumulación de conocimientos en progreso y la convicción de que todo aquello puede aprenderse, convenientemente resumido, bajo la concepción del aprendizaje de fuera a adentro, recibido pasivamente por el alumno gracias a metodologías transmisivas*” (Maestro, 1997;). Asimismo, desde una mirada pedagógica, la historia enseñada se enmarcaba en un contexto didáctico dominado por el enfoque transmisivo y hegemonizado por quien poseía el conocimiento erudito, es decir, el maestro o profesor, mientras el desarrollo de la educación pública se encuadraba bajo un currículum donde el estado nacional se erigía como regulador central. Como resultado, las estrategias de enseñanza vehiculizaban una narrativa histórica basada en la explicación de los hechos históricos ordenados en el tiempo, mas no su metodología de construcción científica del saber, a pesar que el paradigma historicista se fundamentaba, principalmente, a través de una metodología documental.

Como consecuencia del legado tradicional-mitrista sobre las prácticas de la enseñanza de la Historia, se destacan dos problemas que colaborarán con la comprensión de los cambios y continuidades en la enseñanza actual de la Historia como disciplina escolar. El primero de ellos remite a aquello que Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen y Barreiro (2013) presentan en torno a la preeminencia de una narrativa escolar de la Historia basada en el concepto de nación, lo cual, deriva en el énfasis del enfoque romántico de la Historia en detrimento del enfoque disciplinar o historiográfico que fomenta la construcción del conocimiento basado en el pensamiento histórico y aquellos procesos de cognición asociados a la comprensión de los objetos de estudio de la Historia. Argumentan que la enseñanza de la Historia basada en el enfoque romántico y cuyo objetivo principal es “*amar a la nación*” (Carretero y otros, 2013; 14), se contrapone con las estrategias de enseñanza que provienen del enfoque historiográfico. Así, mientras el enfoque romántico trabaja en base a la idea que la nación es una realidad natural de entidad inmutable^{xxiv}, el enfoque disciplinar o historiográfico argumenta que la nación es producto de una construcción social e histórica cambiante fundamentada en componentes modernos políticos y económicos, donde el Estado crea la Nación. En esa línea, Luis Alberto Romero señala que más que de una historia política, se trataba de “*una epopeya patriótica donde no se ignoran*

los conflictos pero quedan diluidos frente a un proceso mítico e integrador de construcción de la nación primero y el estado después” (Romero, 2004; 47 y 48, en González, 2016). De este modo, más que un legado epistemológico y metodológico, la experiencia primigenia de la enseñanza de la Historia en nuestro país, nos ha heredado un discurso ligado a la formación del ciudadano bajo un carácter nacional y patriótico desde un “resumen mimético” de contenidos disciplinares.

Un segundo problema en torno a las prácticas primigenias de la enseñanza de la historia se halla en la preeminencia de un enfoque instruccional basado en una ejercitación ordenada y gradual que opera sobre la lógica de la memorización y los saberes superiores de un docente dotado de las condiciones necesarias para llevar adelante la clase magistral. Ni siquiera la Escuela Nueva –movimiento que colocaba el énfasis en el estudiante activo ligado a su medio social y natural y que criticaba la escuela tradicional, el papel central del profesor, la falta de interactividad, el formalismo y la excesiva importancia de la memorización-, que tenía vigor a nivel europeo y norteamericano logró impregnar la Historia enseñada hacia fines del Siglo XIX y principios del Siglo XX en nuestro país. La impronta de la educación pública, expresada en la temprana creación de un sistema educativo nacional en 1884 y el positivismo científico y pedagógico propiciado por la Generación del 80, dio contextura hegemónica a una metodología de enseñanza enciclopedista y de carácter expositivo, en la que el alumno desempeña un rol pasivo. Tal como señala De Amézola, el método tradicionalmente usado en nuestros institutos secundarios para la enseñanza de la historia, consistía en “*adoptar un manual nacional o extranjero como libro de texto, y en obligar a los estudiantes a estudiarlo, por dosis en sus casas, para recitarlo en clase ante los condiscípulos y el profesor, quien suele agregar algunos comentarios o ampliaciones*” (2008; 27). De este modo, la enseñanza de la Historia en su fase originaria permite pensar una primera obstinación al cambio que se basa en cómo la persistencia del romanticismo histórico en la escuela aún provoca influencias en las prácticas de enseñanza actuales. Respecto del modelo instruccional de enseñanza basado en la clase magistral y la memorización, el acopio y resumen de saberes historiográficos mediante una metodología estructurada en pasos ordenados y graduales, denota una segunda obstinación al cambio basada en la concepción de las formas de transmisión conductual-instruccional.

Hacia principios del Siglo XX y tras la etapa inicial de institucionalización del sistema educativo nacional, se profundiza el carácter profesional de la investigación histórica ante el nacimiento de la Nueva Escuela Histórica, la cual, demarcará la producción historiográfica a través de la sistematización y afinamiento de los métodos de investigación según requerimientos occidentales, la ampliación de temas de investigación y la profesionalización del quehacer histórico al interior de instituciones especializadas, que, a la vez, vincularan la producción historiográfica al poder político vigente. Sin embargo, salvo la producción de libros realizada por la Nueva Escuela Histórica y el asesoramiento especializado brindado por sus principales representantes –Emilio Ravnani, Ricardo Levene, Rómulo Carbia y Luis Molinari- al Ministerio de Educación, no se produjeron cambios sustanciales en las prácticas de enseñanza de la Historia en las escuelas secundarias. Dicha continuidad la advierte Silvia Finocchio al señalar que la enseñanza de la Historia en el nivel secundario tuvo una impronta elitista, nacionalista y eurocéntrica a través del tratamiento de contenidos fácticos y políticos centrados en el siglo XIX (1999 y 2009). Así, mientras la Historia Enseñada quedaba ajena a la debilidad de la democracia, de la república y los problemas y desafíos sociales, económicos y culturales del siglo XX, mostraba, también, un atraso en relación a la producción académica de entonces (Finocchio, 1999 y 1991, en González 2016).

Con la llegada de la década del treinta y tras la reestructuración económica que experimentó nuestro país debido a la crisis mundial de 1929, la economía basada en la industrialización por sustitución de importaciones comienza a demandar a la escuela secundaria una mayor formación de mano de obra para las nuevas industrias, a la vez que se produce un giro de carácter nacionalista en el ámbito político. Surge, así, el revisionismo histórico, el cual, oponiéndose al carácter cosmopolita y liberal, que caracterizó a las generaciones de dirigentes previos a 1930, propondrá un giro de afirmación nacionalista donde se destacará la herencia hispánica y se reivindicará la figura de Juan Manuel de Rosas como ejemplo de defensa de la soberanía nacional. Así, frente a lo que los revisionistas llamaron la “historia falsificada” o “historia oficial” promovida por Bartolomé Mitre y la Nueva Escuela Histórica, propondrán una observación de los temas y sujetos históricos y se preocuparán por lo que ellos consideran una necesaria readecuación de la Historia escolar, promoviendo nuevas efemérides, como, por ejemplo, la defensa de la

soberanía a través de la Vuelta de Obligado y la creación del Instituto de Investigaciones Históricas Juan Manuel de Rosas como estrategia de revisión de la escritura de la Historia (De Amézola, 2008). A pesar de los esfuerzos, la corriente de revisión nacionalista de la Historia no llega a las aulas, ni tampoco a transformar la perspectiva tradicional de la Historia. Con el advenimiento del peronismo hacia mediados de la década del cuarenta, las discusiones en torno a la “Historia oficial” y la “Historia revisada” continuaron en conflicto sin modificar sustancialmente las prácticas de enseñanza de la Historia, hasta que en 1949, una nueva modificación del plan de estudios del nivel secundario estableció tres cursos para la enseñanza de la Historia Nacional -frente a los dos cursos establecidos en planes anteriores- pero sin establecer modificaciones en torno a la inclusión de contenidos de corte nacional-revisionista, lo cual, recién ocurrirá en 1952 con la reorientación de los principios educativos basados en la justicia social y la creación de la materia “Cultura ciudadana” pero no en las asignaturas de Historia propiamente dichas.

Ante el derrocamiento del peronismo hacia 1955 se inicia el proceso de “desperonización del país” al tiempo que se aprueba el plan de estudios de 1956 donde se elimina la asignatura “Cultura ciudadana”, como signo de la cultura peronista, pero sin realizar modificaciones en las asignaturas de Historia que seguían las líneas de la Historia Tradicional y las estrategias de enseñanza instruccional y memorística. Sin embargo, la continuidad del conflicto entre “Historia oficial” e “Historia revisionista”, la instrucción escolar mediante rituales y manuales y la casi inmovilidad de los contenidos y estrategias de enseñanza de la Historia, se entrecruzarán, promediando la década del sesenta, con una transformación profunda del campo historiográfico caracterizado por la consolidación de corrientes historiográficas como la escuela de los Annales, la historiografía marxista y la historiografía cuantitativa, que pujaban metodológico y epistemológicamente con el paradigma objetivista. En ese contexto de transformación historiográfica, el enfoque tradicional irá perdiendo lugar en favor del enfoque interpretativo subjetivista ligado a la historia total o global, la historia problema, la explicación multidimensional, multicausal y multiperspectiva, donde los actores sociales cobraran voz a través de la multiplicación de fuentes en base a un trabajo interdisciplinar que, además, vencerá al tiempo físico newtoniano y cronológico, para adentrarse en un análisis dinámico del tiempo histórico en base a los cambios y las permanencias a través de dinámicas, ritmos, duraciones y

simultaneidades donde nuevas periodizaciones tendrán lugar en función de esta Nueva Historia Social (Burke, 1996, Aguirre Rojas, 2005). Gonzalo De Amézola (2008) señala que el advenimiento de estos nuevos enfoques de investigación histórica a nivel mundial serán bien recibidos e incorporados en las universidades y demás casas de estudio argentinas dedicadas al trabajo profesional sobre la Historia, pero que dichos esfuerzos de vinculación académica del campo no tendrán un correlato transformador de la Historia escolar en el país. Asimismo, por fuera del ámbito escolar, la disputa entre la Historia oficial y el revisionismo histórico se agravará, cuando destituido el peronismo, los partidarios de la Revolución Libertadora comienzan a calificar a Perón como el segundo tirano en alusión a Rosas como el primigenio, provocando el giro del peronismo, ahora proscrito y perseguido, hacia el revisionismo histórico generando un revisionismo peronista y popular. Por otro lado, en el intercambio resultante del entrecruzamiento entre historia oficial, académica, revisionista y escolar en un contexto de alta disputa política y social, se produce lo que De Amézola titula como *“La realidad contamina los manuales”* (2008; 39). Ello refiere a que dicho entrecruzamiento entre las diversas formas de hacer historia, transforman la producción editorial de manuales, la cual queda en manos de profesores de educación media, con escasa vinculación al ámbito académico pero con alta permeabilidad respecto de las ideas políticas dominantes como el autoritarismo, lo cual, decanta en una mixtura extraña entre el rosismo, la historiografía liberal y la exaltación del autoritarismo (De Amézola, 2008). De tal modo, *“los libros absorbieron y, a la vez, difundieron en la escuela una manera de pensar que, en un contexto caracterizado por la inestabilidad política, instalaba en el sentido común la creencia de que un gobierno de mano dura era preferible al desorden, sin importar si se atropellaban los derechos de los ciudadanos, ya que el peligro de una nueva “anarquía” (como aquella a la que Rosas había puesto en caja en el siglo XIX) era el mal mayor* (De Amézola, 2008; 43). Sintetizando, *“la complejización de los contenidos propios del saber histórico y la consiguiente especialización, junto con el fin de la ilusión de la “historia objetiva” y la necesaria consideración del punto de vista del que parte el análisis de los historiadores, se convirtieron en una nueva dificultad para renovar la historia escolar”* (De Amézola, 2008; 38).

Aquella simbiosis primigenia entre historia investigada e historia enseñada, comienza a perder asociación ante la complejidad de la transformación historiográfica, las nuevas corrientes y enfoques educativos que colocan al sujeto que aprende en el centro de la práctica educativa y el laberinto político, social y económico creciente de nuestro país.

Desde mediados de Siglo XX se producen avances en el campo de la investigación educativa y de la psicología educacional transformando los criterios acerca de cómo se producían los aprendizajes. En consecuencia, las prácticas de la enseñanza basada en la estrategia memorística tradicional fue puesta en tela de juicio mientras entran en la escena áulica estrategias activas centradas en el sujeto que aprende. El nuevo modelo didáctico enfatizaba la necesidad del desarrollo de las capacidades básicas formales del pensamiento. Ahora la historia debía enseñarse en función de las estructuras cognitivas de los estudiantes. El naciente enfoque didáctico provocó un leve reacomodamiento de las prácticas de la enseñanza de la Historia que más que modificar el paradigma de la historia tradicional, interpeló muy tímidamente el paradigma de enseñanza basado en la memoria hacia actividades ligadas a la comprensión y el análisis. Como resultado, se produce una demanda de transformación del enfoque didáctico de la historia enseñada, sin modificar la concepción acerca de cómo se producen los saberes históricos en la historia investigada (Maestro, 1997).

Hacia 1976, se instala en el país una dictadura cívico-militar que impondrá políticas de represión e intimidación en toda la sociedad. Según los principios de control y disciplinamiento de la dictadura, la educación debía ser controlada, ya que, a través de ella se adoctrinarían los subversivos que atentarían contra la patria. La escuela secundaria y las universidades quedaron en el foco de las estrategias de control. *“El primer objetivo de esta política era la persecución ideológica pero también una militarización de la educación en la que prevaleciera la obediencia, el orden, el control, las jerarquías, los actos escolares pautados, los uniformes y el pelo corto”* (De Amézola, 2008; 45). Sectores de la sociedad civil acompañaron y legitimaron esta persecución sobre docentes y estudiantes, destacándose las orientaciones de pedagogos que fomentaban la formación de individuos acrílicos y pasivos (Kaufmann y Doval, 1997). Por otro lado, controlar los contenidos de los cursos de Historia Contemporánea, fue un objetivo de máxima, ya que se pensaba que allí se formaba la ideología marxista y se trazaban los saberes necesarios para la

construcción de la subversión. Como consecuencia, la dictadura trajo un reforzamiento de contenidos tradicionales tendientes a fomentar la exaltación de la nación y una vuelta a las estrategias de enseñanza tradicionales que favorecerían el control de los sujetos, presumiendo que ciertas destrezas cognitivas centradas en los sujetos favorecerían el pensamiento crítico y autónomo.

Con la vuelta de la democracia hacia 1983, el giro educativo consistió en el trabajo centrado en la construcción de principios democráticos intentando quitar de los ámbitos educativos aquellos resabios de la educación autoritaria, mediante, por ejemplo, la incorporación de la materia Educación Cívica en el nivel secundario. Sin embargo, la fragmentación de los currículums entre las provincias afectará el trabajo cohesionado en torno a la Historia, mientras en las universidades florece el trabajo académico basado en la producción historiográfica según cánones de producción legitimados bajo el paradigma de la Nueva Historia Social. La producción de conocimiento histórico, la creación de la carrera académica para los historiadores y la consolidación y crecimiento de ámbitos institucionales de producción de saberes dará un golpe de efecto positivo en la Historia Investigada, mientras, todavía no había llegado la transformación de la Historia Enseñada, salvo en la experimentación editorial que comenzó a incorporar en los manuales escolares imágenes, fuentes y mayor cantidad de actividades sobre los contenidos. El interés y las acciones por la renovación historiográfica de la Historia como disciplina escolar tendrán lugar hacia 1993, momento en el cual se sanciona la Ley Federal de Educación No 24.195., produciéndose la extensión del nivel primario a nueve años –primarizando los dos primeros años de la tradicional escuela secundaria- y estrechando la educación secundaria en el ciclo Polimodal de tres años. Asimismo, esta expansión de la escolarización fue acompañada por una reforma curricular organizada en torno a los Contenidos Básico Comunes, luego de una consulta a destacados historiadores que resultó en un desenlace conflictivo, dada su escritura final por parte de los técnicos del Ministerio de Educación que “acomodaron” en el texto curricular una propuesta ecléctica. Allí operó una transformación de los contenidos que consistió en un desplazamiento del centro del currículum de los temas relacionados con la historia nacional de la primera mitad del siglo XIX a los del siglo XX y especialmente al pasado cercano. La historia reciente hacia su entrada en el currículum escolar del nivel secundario polimodal con la finalidad de que el estudio de las temática vinculadas más

estrechamente con la vida cotidiana de los jóvenes permitiera una mayor comprensión de sus problemas (De Amézola y Morras, 2012). María Paula González señala que “*esa legislación señaló la importancia de abonar a la consolidación de la democracia y al fortalecimiento de la unidad nacional a partir de la diversidad regional y la formación de la conciencia histórica en las jóvenes generaciones*” (2016; 3). Los contenidos históricos se organizaron, para el caso del tercer ciclo del nivel primario –Séptimo, Octavo y Novenos años-, a través del área de Ciencias Sociales con dos grandes ejes denominados, por un lado, Historia Mundial, desde el origen del hombre a nuestros días, y, por otro, Historia Argentina desde el período colonial hasta la actualidad (DGCyE, 1997). En Polimodal, los contenidos se dispusieron en dos espacios: por un lado Historia Mundial Contemporánea de 1850 a la actualidad, en Primer Año e Historia Argentina Contemporánea de 1850 hasta nuestros días, en segundo (DGCyE, 1999). En esos contenidos básicos, la mirada sobre Latinoamérica se circunscribía al período anterior y posterior a la conquista y a la formación de los estados nacionales mientras la historia contemporánea tenía un espacio privilegiado. Otra innovación que se incorporó en los CBC fue la diferenciación entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales basados en la propuesta educativa española en torno a las propuestas de Cesar Coll (Di Croce 2011). La nueva forma de entender los contenidos, agregó una profunda inquietud a los profesores quienes, conectados fuertemente a los paradigmas tradicionales tanto de la historia enseñada como de la historia investigada, debieron interpelar sus prácticas de enseñanza en el aula. Lo resultante fue una sensación de inseguridad respecto de cómo llevar adelante dicha organización de los contenidos y una gran confusión en torno a qué habilidades se referían los contenidos procedimentales respecto de los procedimientos propios del quehacer de la historia. La tímida incorporación de las fuentes como recurso de la enseñanza fue contemplado por los profesores quienes “aggiornaron” la lectura de las mismas a los modos de la historiografía erudita y la enseñanza tradicional. De tal modo, no se ha renovado la epistemología de la historia en torno a conceptos como tiempo histórico o el funcionamiento de la explicación histórica, así como, tampoco, el papel de las fuentes o el oficio del historiador en el aula (Maestro, 1997). Un dato relevante que agregó complejidad a la enseñanza fue la reconversión de maestros de primaria, a través de un curso de cuatro cuatrimestres, a profesores de Ciencias Sociales con habilitación para enseñar en el Tercer

Ciclo de la Educación General Básica. Ello implicó una primarización de la enseñanza de la Historia, que más que incorporar las innovaciones historiográficas y didácticas, condujeron desdibujar la Historia bajo las lógicas del nivel primario y las Ciencias Sociales. De tal modo, las formas mediante las cuales se entrecruzaron la reforma curricular y sus nuevas orientaciones imposibilitaron la adecuación de la historia enseñada a la historia investigada otorgando continuidad a las tradiciones historiográficas y didácticas. Sin embargo, ello dejaría abierta una puerta a la futura reflexión en torno al quehacer histórico y las prácticas de la enseñanza a futuro, instalando en los discursos la necesidad de acercamiento entre ambos.

Como parte de este clima de época, comienza a surgir una vasta producción y edición de libros sobre Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales producto de la creciente investigación en el campo de la Didáctica general y la Didáctica disciplinar desde los ámbitos académicos, a partir de los cuales, se irá construyendo un discurso reflexivo basado en la necesidad de llevar adelante transformaciones en las prácticas de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales incorporando el paradigma subjetivista. Sin embargo, las dificultades reconocidas por los docentes respecto de la implementación de los contenidos de los CBC llevaron a que ellos se apegaran a la propuesta presentada por las nuevas ediciones de los manuales. El libro de texto pasó a ser el fiel lazarillo del docente quien veía que la reforma curricular y la falta de capacitación, lo arrojaba a una interpretación en soledad.

A dicha complejidad que el currículum incorpora a las aulas, se adiciona, desde el campo académico, la implosión de la Historia total ante una “historia en migajas” (Dosse, 2006) caracterizada por la diversificación de temas, enfoques, sujetos, métodos, y fuentes históricas que venían “in crescendo” desde los años setenta en el campo historiográfico. Ante esta crisis de paradigmas, Peter Burke (1996) señala una dispersión y una ampliación del campo histórico que se resume en tres problemas, a saber: problemas de definición ante los nuevos temas que se incorporan a los estudios históricos, problemas en torno a las fuentes donde los nuevos temas y problemas requieren de la adquisición de nuevos documentos sobre los cuales revelar los hechos históricos y, por último, problemas de explicación y síntesis. El resultado final de la convergencia entre los Contenidos Básicos Comunes y las transformaciones de la ciencia histórica, fue el descrédito de la reforma

educativa iniciada en 1993, en un contexto donde, además, la desresponsabilización del estado respecto de la educación a través de un conjunto políticas públicas neoliberales profundizaba la errática implementación de la misma y adicionaba el problema de la nueva cuestión social.

Hacia el año 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional No 26.206 que a través del “*derecho de enseñar y aprender*”, propiciará, junto con un conjunto de otras leyes, resoluciones y políticas públicas, una profunda transformación de la educación que contemplará la necesidad de construir nuevos y renovados saberes disciplinares a través de la aprobación de documentos con orientaciones didácticas precisas. La urgente necesidad de actualizar e innovar los saberes disciplinares y las prácticas de la enseñanza, reunificando criterios a nivel nacional pero respetando las autonomías provinciales, se combinarán con el fortalecimiento del enfoque social en educación. Reorganización de los niveles primario y secundario –seis años para cada nivel-, obligatoriedad de la escuela secundaria, reforma curricular, resoluciones tendientes a transformar los formatos escolares y apuntalar las trayectorias educativas, mayor financiamiento, leyes de carácter social que fortalecerán la tarea educativa, orientaciones provenientes de la investigación educativa, mayor financiamiento, inclusión de tecnologías y capacitación continua para docentes serán algunas de las acciones que el nuevo Estado educador emprenderá en pos de la actualización de saberes y prácticas de enseñanza acordes a los nuevos escenarios científicos y didácticos, fortaleciendo, en el mismo derrotero, las condiciones socioeconómicas de niñas, niños, jóvenes y adultos a través de políticas redistributivas que buscarán consolidar los principios de igualdad e inclusión. En este contexto los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios emanados desde el Ministerio de Cultura y Educación Nacional y los nuevos diseños curriculares delineados desde la Provincia de Buenos Aires alimentaran la relación entre Historia Enseñada e Historia Investigada a través de la incorporación de paradigmas historiográficos actualizados y enfoques renovados del campo de la Didáctica, consolidando los criterios de las didácticas específicas. Retomando a Raimundo Cuesta (1998), se desarrollará una intensa reconfiguración de la relación entre la Historia reglamentada –aquella que se halla prescripta en normas, disposiciones, planes de estudio y manuales que regulan la enseñanza-, la Historia soñada (o Historia pretendida en términos de Valls 2007)–como aquella propuesta innovadora emanada desde la investigación

educativa y que los docentes impugnan desde discursos y prácticas- y la Historia enseñada –que incluye prácticas instituidas, rutinas y los conocimientos admitidos por la escuela, que no es otra cosa que *“un tipo de racionalización de la conducta habitual, sustentada en ideas de baja intensidad intelectual, y no siempre conscientes, sobre el conocimiento escolar y su enseñanza, pero de gran eficacia para la buena marcha de la función social [de] ser profesor y de hacer de profesor”* (1998; 167).

Desde la misma Ley de Educación Nacional 26.206/06 en su artículo No 92 se profundizó, no solo, el propósito de fortalecer la identidad nacional y la democracia, sino también la construcción de la memoria histórico-social, la defensa de los derechos humanos, la integración latinoamericana focalizando en la región Mercosur, los Derechos de Niños, Niñas y adolescentes y la diversidad cultural de los Pueblos Originarios y sus derechos, junto con relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad, el respeto entre los sexos y contra la discriminación de la mujer- a partir de la inclusión de actualizaciones posteriores. Junto a ello, la Ley de Educación Provincial No 13.688 del 2007 perseguirá los mismos fundamentos, criterios, objetivos y funciones que la Ley de Educación Nacional, mientras que en sus diseños curriculares para la educación secundaria –organizada en Ciclo Básico y Ciclo Superior Orientado- se reorganizarán los saberes históricos mediante el paradigma de la Nueva Historia Social de la siguiente forma:

*Para el Primer Año del Ciclo Básico se establecerá la inclusión del proceso de hominización, los modos de vida nómadas, la sedentarización y la construcción del mundo occidental a través de las sociedades antiguas europeas y americanas al interior de la materia Ciencias Sociales, destacando la socioterritorialidad, los conocimientos ecológicos, la estructura de las relaciones sociales, la estructura de las relaciones políticas; la división del trabajo; las tecnologías para la producción y la subsistencia.

*Para el Segundo Año del Ciclo Básico los contenidos se organizan bajo la materia Historia en torno a los vínculos coloniales entre América y Europa a partir del Siglo XV, la formación del mundo americano colonial, el contexto de formación del sistema capitalista occidental y la formación de los entramados socioculturales latinoamericanos destacando los conflictos en torno a la reestructuración de las relaciones productivas, sociales y políticas

*Para el Tercer Año del Ciclo Básico se incorporará mediante la materia Historia la crisis del pacto colonial y la desintegración del imperio español, las guerras de la independencia, los cambios en la estructura política, económica y social latinoamericana en la primera mitad del siglo XIX, las transformaciones en el capitalismo, el imperialismo y el colonialismo y la organización de la Argentina moderna capitalista

*En Cuarto y Quinto años de la Escuela Secundaria Orientada se abordarán contenidos de historia contemporánea e historia reciente tanto mundial, como latinoamericana y argentina.

*Para el último año, Sexto -para las modalidades de Ciencias Sociales y Arte-, se avanzará sobre la historia argentina reciente y la metodología de la Historia Oral.

Por su parte, la perspectiva latinoamericana quedó debidamente plasmada a lo largo de toda la escolaridad secundaria, a través de referencias a los procesos latinoamericanos en general –como, por ejemplo, la consolidación de las oligarquías, la construcción de los estados y la inserción a la economía mundial- y a hechos históricos particulares –como las revoluciones latinoamericanas- que ligan la Historia escolar al enfoque crítico de la historia académica, basado en una mirada global y dialéctica de los conflictos sociales. Asimismo, se visualiza un equilibrio en la importancia dada a los recortes espaciales basados en historia argentina, latinoamericana y mundial, puestos en relación constante y reconsiderando el tradicional peso que otrora poseía la historia mundial bajo paradigmas de corte eurocéntricos.

La regulación estatal sobre el currículum permite la incorporación del paradigma subjetivista enmarcado en el modelo de la Nueva historia Social y una didáctica basada en de interpretación histórica. En consecuencia, el derrotero realizado sobre el vínculo entre Historia Enseñada e Historia Investigada nos permitirá interpretar cómo las racionalidades discursivas y prácticas que los profesores llevan a cabo en las escuelas secundarias matanceras se nutren de las permanencias producto de las líneas históricas profundas y, a la vez, de la incorporación de las innovaciones disciplinares y didácticas sustentadas en el diseño curricular provincial.

3.2. La enseñanza de la Historia en las escuelas secundarias matanceras: entre la fuerza de la tradición y la puja por la innovación

A partir de las indagaciones sobre la enseñanza de la Historia en las aulas matanceras, podemos visualizar la coexistencia de discursos y prácticas que responden tanto a la

racionalidad tradicional como a la racionalidad innovadora de la historia y de su didáctica. Tradición e innovación se entrecruzan de forma compleja a partir de su convivencia al interior de un contexto socioeconómico singular que fuerza la resignificación de contenidos y estrategias provenientes del currículum y de los avances de los campos científico-disciplinarios. En ese marco, las raíces históricas de las prácticas de la enseñanza coexisten con una profusión diversificada de orientaciones didácticas e innovaciones historiográficas, de los cuales disponen los docentes en torno a la Historia como disciplina escolar, posibilitando una autonomía profunda en las prácticas que cada uno compone para sus clases.

Respecto de las continuidades que hemos observado, no se trata de una supervivencia sin más del paradigma tradicional de la enseñanza de la Historia basado en el enfoque objetivista ni al enfoque instruccional de la enseñanza, sino que, más bien, se corresponde con la historicidad misma que subyace a la didáctica como a toda práctica humana y social. Un primer signo de las supervivencias se observan en torno a cómo los profesores asientan los contenidos en los “libros de tema del aula” a través de nominaciones propias de la historia tradicional, tales como “La semana de mayo” o “Conquista del desierto”. Ello denota que los contenidos aún tienen un fuerte arraigo en la historia objetivista, mientras que la organización cronológica de los mismos expresa la continuidad de una ordenación tradicional de los hechos que rememora el tiempo lineal y progresivo, desconociendo periodizaciones alternativas. Sin embargo, dicha cronología, en ocasiones, se ve interrumpida por contenidos que refieren a temas históricos relacionados a nuevos enfoques historiográficos, tales como, la presencia del “Pueblo en la Revolución de Mayo” o “Las mujeres de la revolución”, “El terrorismo de estado según los periódicos de la época” o “Los pueblos originarios hoy”. No obstante ello, la introducción de nuevos temas/contenidos no implica la articulación de diversas temporalidades y espacialidades sino, más bien, la interrupción de la lógica cronológica tradicional a través de nuevos enfoques o temas dando cuenta de la incorporación débil de orientaciones curriculares que apuntan a introducir objetos de estudio ligados al paradigma de la historia social. Asimismo, se visibiliza que la nominación tradicional de los contenidos se da, principalmente en el Tercer Año, dado que es allí donde se enseña historia argentina del siglo XIX denotando que las mayores dificultades para revisar y transformar la historia

escolar se halla en torno a la construcción del estado-nación. Las líneas históricas profundas representadas por la centralidad del estado como objeto de estudio continúan dominando los discursos y las prácticas de la historia enseñada. Incluso, es en Tercer Año donde menor lugar tiene el abordaje de procesos históricos latinoamericanos, mientras la historia argentina predominante se vincula mayormente al escenario mundial atlántico.

En las materias Ciencias Sociales de Primer Año e Historia de Segundo Año, si bien se verificaron contenidos expresados bajo un abordaje tradicional, como es el caso de las “civilizaciones”, dichas expresiones clásicas se interrumpen con la reafirmación de categorías conceptuales tales como democracia –en relación a Grecia-, república – en relación a Roma-, el concepto de revolución –ligado a la revoluciones industrial y francesa- o la introducción de especificidades como Tawantinsuyo, andenes y chinampas. En este caso, se denota la introducción leve de orientaciones que buscan incrementar la comprensión conceptual de los hechos y procesos históricos a través de categorías provenientes del ámbito disciplinar.

Creemos que la supervivencia del paradigma tradicional en las aulas se debe a los discursos imperantes en el pensamiento de los profesores, los cuales, se expresan a través de la nominación de los contenidos colocando barreras a la actualización epistemológica y metodológica de la historia renovada. No obstante, la explicación histórica tradicional, dominante en el ciclo básico de la escuela secundaria, recibe, desde el enfoque subjetivista, interpelaciones que, aunque carentes de sistematización, son producto de las lecturas que los profesores realizan sobre las orientaciones curriculares.

De acuerdo a lo expresado por la mayoría de los docentes, los diseños curriculares basados en la Nueva Historia Social son tenidos en cuenta para el diseño de las clases, mientras reconocen en ellos los aportes producidos desde el campo curricular y los campos científicos de la historia y la didáctica. Sin embargo, los dispositivos como los cuadernos y planificaciones no expresan una sistematización total de los nuevos saberes en la cotidianeidad del aula, ya que, como expresamos, se hallan en puja con la organización ordenada y sucesiva de los hechos históricos según los cánones de la historia tradicional. Como consecuencia, las prácticas de enseñanza de la historia en torno a la selección de contenidos se desarrollan a partir de una yuxtaposición entre el paradigma tradicional y el

paradigma de la Nueva Historia Social, donde el primero, aún predomina por sobre el segundo.

En Cuarto y Quinto Años de la secundaria orientada, aún tiene un gran espacio la historia mundial en detrimento de la nacional y, aún más, la latinoamericana, perviviendo cierto eurocentrismo en la selección y organización de los contenidos. Los profesores inician el ciclo escolar y destinan mayor tiempo a procesos históricos como la Primera y Segunda guerra mundial, los Fascismos europeos y la Guerra fría porque consideran que tales contenidos poseen un carácter macro explicativo sobre los restantes procesos de escala nacional y latinoamericana. En consecuencia, en la explicación histórica que se brinda en las aulas el peso del eurocentrismo es aún dominante a pesar del equilibrio entre las escalas espaciales presentes en los diseños curriculares. El carácter eurocéntrico predominante determina que contenidos como la revolución mexicana y las revoluciones latinoamericanas de la segunda mitad del siglo XX, como la revolución cubana, aparezcan tímidamente en algunos libros de temas y carpetas, pudiendo concluir que la historia de América Latina del siglo XX carece de peso frente a los contenidos de historia argentina y de historia mundial. Relacionado a la explicación eurocéntrica, la selección de contenidos denota una gran carga de occidentalismo en tanto no se visualizan temas tales como la revolución china o, incluso, la guerra de Vietnam.

A pesar de la pervivencia del enfoque tradicional, en las prácticas de enseñanza de la Historia del siglo XX que tienen lugar en Cuarto y Quinto años se observa una apertura hacia procesos históricos y actores sociales trabajados desde la Nueva Historia Social. En varios de los dispositivos indagados se incluía la enseñanza del movimiento obrero y los conflictos en torno a la relación entre capital y trabajo o el abordaje del imperialismo estadounidense sobre América Latina. Empero, en los discursos registrados sobre la lucha de los trabajadores, ésta se vincula hacia una disputa con el estado y no con los representantes del capital, mientras que, la enseñanza del imperialismo se expresa mediante nociones tales como “política del garrote” o “diplomacia del dólar” pero desde un relato basado en la centralidad de los países hegemónicos y no mediante el análisis de las consecuencias del imperialismo al interior de los países latinoamericanos intervenidos. A pesar de la introducción de categorías críticas como protesta, imperialismo, neocolonialismo o revolución, los discursos mediante los cuales los profesores diseñan sus

clases colocan el énfasis en el estado y en los países hegemónicos, mientras la dominación y la hegemonía se exponen desde una perspectiva descriptiva sin profundizar en la argumentación, resultando una narrativa simplificada y monocausal de la historia. Tal explicación histórica, si bien no reproduce la lógica nomotética como tal, obstaculiza la interpretación del cambio histórico producto del relato sintético expresado por los profesores. Si bien se incluyen sujetos sociales como los obreros, las mujeres y los campesinos, el estado continúa siendo el actor central, mientras se excluye del análisis a la clase capitalista. En conclusión, las orientaciones en torno a la introducción del conflicto y las perspectivas críticas de la historia son neutralizadas desde una explicación simplificada y anclada en el paradigma objetivista.

Respecto de Primer y Segundo años, los contenidos de América Latina, tienen mayor presencia a través de Incas, Mayas y Aztecas y sus sociedades precedentes junto con la conquista y colonización de América. A pesar de ello, el proceso de conquista y colonización se expone bajo la centralidad de los intereses europeos. Por tanto, si bien muchas veces se trabajan la explotación de los indígenas y el “debate en torno a los naturales”, resulta un leve contrapeso a la centralidad que los discursos docentes les otorgan a los conquistadores europeos como sujetos del proceso histórico debilitando el carácter conflictivo de la conquista en torno a la resistencia y reestructuración de los pueblos americanos. De este modo, la reestructuración de América Latina durante el periodo colonial se resume, primero, en la rápida revisión de la situación indígena para luego avanzar en la descripción sintética y sin dinamismo de las instituciones políticas, económicas y sociales coloniales. La narración descriptiva, provoca una simplificación del conflicto histórico donde finalmente la divergencia cultural entre americanos y europeos se diluye frente a la superioridad europea. La monocausalidad se hace presente ante las determinantes razones de la conquista que brindan ventaja a los europeos mientras se convierten en definitivos actores sociales del cambio histórico. En conclusión, el complejo proceso de colonización de América padece la simplificación que le impone la escolarización al convertir los saberes disciplinares en contenidos a enseñar.

Asimismo, en los años que se abordan las “revoluciones atlánticas”, estas aparecen como dominantes de todo el proceso revolucionario americano, debilitando la importancia de las causas internas, sobre todo aquellas vinculadas al protagonismo de los indígenas

americanos hacia fines del Siglo XVIII. Las acciones producidas por los pueblos indígenas son expresadas como meras rebeliones y levantamientos -esporádicos y eventuales- ante una reforma concreta -tal como las reformas borbónicas-, enfatizando a los líderes -sin pueblo que acompañe-, dando cuenta de una falta de organización y sistematización por parte de las comunidades indígenas que impide la conceptualización del proceso en clave de revolución. Sin embargo, este problema de corte historiográfico, se compensa, como ya adelantamos, con una valorización de los mismos a partir del sufrimiento y explotación, destacando el “debate sobre los naturales” y el análisis de las jerarquías entre los grupos sociales coloniales.

A través de las entrevistas y las exploraciones, hemos observado la relevancia que los profesores le otorgan al proceso de conquista y la cuestión indígena, sin embargo, los discursos descriptivos practicados en las aulas culminan neutralizando el conflicto histórico y las dinámicas de cambio y continuidad, en pos de facilitar la comprensión rápida por parte de los estudiantes. Por otra parte, la baja intensidad y la simplificación de la enseñanza de contenidos de historia latinoamericana resultan contradictorias en un contexto matancero donde las aulas se hallan pobladas por jóvenes inmigrantes o descendientes inmediatos de países de América Latina y donde los profesores expresan profundo interés sobre la cuestión latinoamericana. Dicha simplificación culmina generando relatos reivindicativos de los pueblos originarios “de hoy” a través de expresiones como la construcción de la wiphala, la lectura emotiva de textos extraacadémicos de Eduardo Galeano o la pintura de murales con motivos indígenas. En consecuencia, en lugar de potenciar la explicación histórica profundizando la multidimensionalidad del conflicto, se recurre a narraciones simples que desafían la comprensión integral de la historia y los intereses de quienes participan del proceso de enseñanza.

La solidez respecto de la actualización historiográfica y el acercamiento entre historia investigada e historia enseñada se observa con mayor potencia en los Sextos Años de la secundaria orientada donde se prescribe la enseñanza de contenidos de historia reciente y estrategias de la historia oral. Cabe aclarar que en la selección de contenidos de historia reciente que realizan los profesores, se hace hincapié en la última dictadura militar argentina y el regreso de la democracia, diluyéndose la incorporación de procesos posteriores a la transición democrática con el argumento de la falta de tiempo escolar y

cierta falta de ediciones escolares que aborden dichos saberes. Algunos docentes manifestaron que trabajan frecuentemente en la deconstrucción del neoliberalismo con el fin de brindar a los estudiantes un conocimiento de base para comprender la post dictadura hasta nuestros días. No obstante, aquellos docentes señalan que, si bien no pueden abordar integralmente el proceso de democratización del país y la política sobre derechos humanos en la materia Historia, si lo hacen desde los espacios que le brindan las materias Construcción de la Ciudadanía –en Primero, Segundo y Tercer años-, Política y ciudadanía –obligatoria para Quinto Año y el calendario escolar que marca la conmemoración de hechos históricos ligados a la historia reciente. Se concluye, por tanto, que el aporte de los profesores de historia a través de materias ligadas a la formación ciudadana tiene una larga trayectoria en nuestro país y que, a través de dichos espacios, encuentran la oportunidad de introducir discursos y estrategias problematizadoras que no son incorporadas cómodamente en la materia Historia, donde aún predomina una fuerte mixtura entre el enfoque tradicional y el enfoque renovador.

Sin embargo, los contenidos del siglo XXI, tanto en su dimensión mundial y latinoamericana, casi no aparecen en la selección sobre la historia reciente, lo cual, se debe a la relevancia que se le brinda al “pasado-pasado, esto es, a lo acontecido hace más de treinta años, a la falta de tiempo escolar y, por último, a la carencia de saberes actualizados sobre dicho contenido que muchos de los profesores consultados expresaron como una preocupación personal.

María Paula González (2016), advierte que los cambios en la historia escolar que se presentan sobre los contenidos de historia enseñados actualmente pueden ser entendidos bajo cuatro cualidades, según su presencia y fuerza en los espacios escolares. Así, diferencia los contenidos en: “*dominantes -con una presencia muy extendida aunque no exenta de diversidad-; emergentes -que se encuentran en franca consolidación pero no están en todas las aulas-; latentes -que muestran experimentaciones y búsquedas-; y residuales -que revelan querencias con la historia escolar del pasado (aquella atada a los datos y hechos)*” (González, 2016; 5). No obstante, nuestras indagaciones muestran que dicha diferenciación es producto de las narrativas históricas que introducen los profesores a través de los discursos que llevan a las aulas. De tal modo, los contenidos residuales continúan vigentes en tanto los docentes expresen discursos vinculados a la matriz

estado-céntrica, al tiempo que las normativas y orientaciones curriculares puján por la introducción de discursos que paulatinamente coloquen en escena contenidos renovados.

Junto al problema de la renovación del paradigma de la historia, se revela la dificultad de la innovación de las estrategias metodológicas. El propósito innovador de las orientaciones curriculares en base a la introducción de estrategias de interpretación histórica, se enfrenta a la consagrada reificación del libro de texto, mediado por fotocopias y cierto uso poco sistematizado de la biblioteca escolar. La preeminencia de la propuesta editorial mediante un relato sintético frente a la composición singular del docente y la utilización de fotocopias “sueltas” que no expresan una lógica historiográfica precisa son consecuencias resultantes de la centralidad del libro/fotocopia como recurso de enseñanza. Por su parte, el trabajo con fotocopias conlleva inexorablemente a la pervivencia de lo que Pilar Maestro (1997) llama un “resumen mimético” de contenidos y a la continuidad de estrategias transmisivas y una realidad áulica donde las permanencias se entrelazan con los cambios, mixturando transformaciones, continuidades, herencias, tradiciones, rutinas, mutaciones e invenciones (González, 2017). En ese marco, los profesores barajan entre los recursos disponibles para ofrecer a los estudiantes las lecturas que consideran prioritarias.

Ante la actual interrupción de políticas públicas de nivel nacional y provincial en torno a la distribución de libros, la escasez de recursos bibliográficos como las versiones editoriales añejas de las bibliotecas escolares obstaculizaron una creciente renovación de los contenidos mientras que el reinado del libro de texto –cuando se cuenta con él- coloca una barrera a la innovación didáctica del aula de Historia. Cuando las bibliotecas escolares se renuevan y llenan sus estantes, como ha sucedido en estos últimos años con el plan municipal “*A la escuela mejor con libros*” (2015) o llegan a la escuela recursos tecnológicos como proyectores, televisores y computadoras, las estrategias de enseñanza enriquecen el trabajo en las aulas, según manifiestan los docentes. Los profesores han ido incorporando recursos visuales y audiovisuales y la investigación a través de la web, resultando en una tímida innovación metodológica, pero que aún compite con el recurso del libro/fotocopia.

Como producto de la tradición escolar y la falta de innovación a través de recursos tecnológicos, se fortalece el predominio de la oralidad a través de la exposición dialogada que los profesores encuentran efectiva a la hora de introducir y retomar los saberes

planificados. La estrategia oral-expositiva continua vigente pero transformada por el paso del tiempo a través del diálogo que conduce a la retroalimentación con los estudiantes.

La clase, habitualmente se divide en dos momentos; el primero ligado a una presentación expositiva-participativa y una segunda parte, más amplia, ligada a la realización de actividades de “fijación” en la carpeta del estudiante. La oralidad, según muchos de los docentes entrevistados es considerada como un componente esencial de la cultura del conurbano resultando potente y bien valorada por los mismos estudiantes quienes piden que “les hablen”. A su vez, la división de la clase en dos momentos también revela cierta pervivencia de la organización secuencial de la tradición didáctica donde las actividades escritas de “fijación” son esenciales luego del momento la oralidad y lectura. Según expresan los profesores, las actividades escritas son de suma importancia porque permiten trabajar con el mayor problema diagnosticado en la enseñanza de la Historia: la lectocomprensión. La preeminencia del cuestionario no implica que sea estrictamente parte del objetivo transmisivo, ya que, si bien, en muchos casos remiten a preguntas sencillas, relacionadas con la obtención de datos sobre el cuándo, dónde y qué, en otras ocasiones, buscan la comprensión a través de preguntas que remiten a la interpretación histórica centrada en las causas y las consecuencias, los cambios y continuidades, las dimensiones sociales, económicas y políticas, junto con las múltiples perspectivas (Siede, 2010; Anijovich y Mora, 2019). Lo singular, es la preeminencia de los cuestionarios frente a otras actividades que pueden, también, colaborar con el desarrollo de la habilidad de la lectocomprensión, como los cuadros, redes, esquemas, subrayado de ideas principales, resúmenes y síntesis de lo leído. Sin embargo, dichas actividades son rechazadas, con frecuencia, por los estudiantes quienes se hallan habituados al trabajo con preguntas y respuestas en la mayoría de las materias escolares.

Sobre la problemática didáctica, muchos profesores expresaron la preocupación sobre el actual despliegue, por parte de algunos docentes, de prácticas basadas en el dictado o el copiado desde el libro/fotocopias, cuya existencia entienden que se debe a la necesidad de “controlar” la clase a través de una actividad metódica que los “pegue a la silla”. Ello nos mueve a entender que, en determinados contextos de convivencia compleja, algunos docentes buscan el dominio de la clase a través de actividades de arraigada historia en la escuela secundaria, denotando que el “ordenamiento del aula” es esencial para su

desarrollo. Se observa, por tanto, que mientras algunos docentes apuestan por la conformación de una comunidad del aula a través de estrategias participativas, otros buscan el control, determinando la selección de estrategias ligadas a la tradicional pasividad del estudiante. En ese marco, las orientaciones desde el diseño curricular y los campos de investigación se diluyen ante la búsqueda del disciplinamiento y la reconstrucción de la autoridad.

Según lo expresado por algunos docentes, los discursos romántico patrióticos del paradigma positivista y el aula ordenada del paradigma didáctico instruccional y transmisivo, genera emociones de añoranza, no necesariamente ligadas a la idea de un pasado mejor, sino, al recuerdo de un proyecto educativo e histórico que ofrecía a los sujetos orientaciones y pautas de comportamiento precisas y un contexto de seguridad a quienes lo transitaban. Los docentes que así se expresaron enfatizaron la otrora legitimidad de la autoridad docente en una aula organizada y una historia entendida como un proyecto homogéneo, reconociendo, a la vez, su carácter añejo, autoritario, verticalista y excluyentes. Las añoranzas de los docentes revelan la necesidad de proyectos comunes que acompañen la enseñanza en escuelas donde la frontera escolar ha caído (Rivas, 2013) y donde se hace necesaria la presencia de políticas públicas socioeducativas que le brinden herramientas para esas prácticas cotidianas que ellos describen bajo la palabra “caos” o la “falta de sentido”.

Asimismo, los profesores en su totalidad destacaron que sus prácticas de enseñanza de la Historia se hallan orientadas a un proyecto de futuro que tiene como propósito principal que sus estudiantes participen como ciudadanos en una sociedad democrática y que dicho proyecto depende de qué Historia se enseña en las aulas y los vínculos interpersonales que se crean a través de ella. Varios docentes comentaron que durante las clases, los estudiantes expresan razonamientos a partir de los hechos históricos que se relacionan con sus vidas presentes, dando lugar a una conexión eventual entre presente y pasado que los docentes intentan sistematizar. Los profesores sostienen una creencia sobre cierta capacidad innata de razonamiento por parte de los jóvenes que produce una oralidad crítica desde el presente. Según ellos, la oralidad crítica resulta de suma relevancia en el contexto complejo en el que se sitúan las escuelas matanceras interpretadas. Sin embargo, dicha capacidad crítica no es producto de una búsqueda educativa basada en el abordaje de enfoques críticos

de la historia, sino que es promovida a partir de las experiencias vividas por lo estudiantes en el contexto extraescolar.

Como resultado, la interpretación de los cambios y las permanencias en la enseñanza de la Historia no solo permite visualizar la fuerza de la tradición frente a la renovación historiográfica y metodológica, sino también imposiciones del orden de las carencias materiales, la necesidad de crear una comunidad de aula y el predominio de narrativas simplificadas que posibiliten el desarrollo de la enseñanza de la historia. Sin embargo, mientras los docentes expresan sus conocimientos en torno a las prescripciones curriculares las bases históricas en las que se inscriben sus experiencias y su comprensión de las dimensiones socioeconómicas en las cuales se insertan las escuelas secundarias, operan sobre sus discursos y prácticas de enseñanza cotidianas produciendo reinterpretaciones y resignificaciones sobre las propuestas renovadoras del campo de la investigación. En conclusión, la posibilidad de una explicación histórica bajo paradigmas renovados queda subsumida a la tradición, a los propósitos específicos de la escolarización y a las complejidades del contexto socioeconómico.

3.3. La Historia, sus transformaciones epistemológicas e historiográficas. Un recorrido desde el siglo XIX hasta nuestros días.

El derrotero de la Historia como disciplina científica ha sufrido cambios profundos desde su momento de conformación en el siglo XIX hasta nuestros días. Un recorrido sobre los cambios epistemológicos e historiográficos de la disciplina histórica resulta necesario para comprender las transformaciones en torno a las propuestas curriculares y las orientaciones en el campo de la enseñanza de la Historia como disciplina escolar y sus reconfiguraciones en el campo de la práctica docente. En ese marco, la interpretación del carácter historiográfico y epistemológico de la Historia a través de su propia historia y su teoría nos brindará la posibilidad de indagar aquellos componentes que subyacen tanto en el diseño curricular emanado desde la cultura normativa, como en las orientaciones didácticas provenientes del campo de la investigación educativa y los discursos y prácticas de la enseñanza que llevan adelante los profesores.

En el Siglo XIX, al calor de la construcción de los estados nacionales modernos y la consolidación del patrón de acumulación capitalista, se conforma el paradigma objetivista de la Historia, su institucionalización y su profesionalización. Este enfoque tradicional y primigenio de la Historia, que se inicia en las universidades alemanas y se expande por todo occidente, fue el modelo historiográfico dominante desde el Siglo XIX hasta la primera mitad del Siglo XX teniendo a Leopoldo Von Ranke como su principal exponente. En términos generales, la historia como estudio presentó una narración política cuyo eje temático central fue la nacionalidad, el estado y el accionar de la clase gobernante, aunque sin desconocer el rol de la Iglesia, la historia de las artes y las ciencias, como saberes periféricos del historiador (Burke, 1996). Por su parte, la noción de tiempo histórico del paradigma positivista, reflejaba la noción tradicional newtoniana de la temporalidad física, *“una idea del tiempo que lo concibe como una dimensión única y homogénea, que se despliega linealmente en un solo sentido y que está compuesto por unidades y subunidades perfectamente divididas y siempre idénticas, de segundos, minutos, horas, días, semanas, meses, años, lustros, décadas, siglos y milenios”* (Aguirre Rojas, 2005; 40). Así, en la historia tradicional, siguiendo a Aguirre Rojas, el historiador expresaba que *“El tiempo newtoniano de los físicos, medido por calendarios y relojes, no es nunca el verdadero tiempo histórico de las sociedades y de los cultivadores de Clío, que es más bien un tiempo social e histórico, que no es único sino múltiple, y que además es heterogéneo y variable, haciéndose más denso o más laxo, más corto o más amplio, y siempre diferente, según los acontecimientos, coyunturas o estructuras históricas a las que se refiera”* (2005, 41). Asimismo, a la noción del tiempo físico, único, homogéneo y lineal se adhiere la idea del progreso ilimitado, de tal modo que el tiempo histórico es concebido como una *“acumulación ineluctable de hechos y sucesos, inscriptos progresivamente en la sucesión de días, meses y años del calendario, la idea del “progreso” que desde esta noción temporal se construye es también la de una ineluctable acumulación de avances y conquistas, determinadas fatalmente por el simple transcurrir temporal”* (Aguirre Rojas, 2005;42). Mediante la narración de acontecimientos, la producción de saberes bajo este enfoque se caracterizó por una esencia descriptiva y focalizada tanto en el ordenamiento cronológico de acontecimientos como en la biografía de los grandes héroes de bronce, estadistas, militares –y también eclesiásticos- focalizando en sus hazañas políticas y

militares, entendidas como acciones de índole personal y excluyendo las posibilidades de análisis basados en una variedad de causas y perspectivas, tanto como, la participación de otros sujetos sociales, que solo se mencionaban en tanto espectadores del drama histórico (Burke,1996). Según el paradigma historicista que estamos exponiendo, la escritura de la Historia debía basarse en documentos oficiales procedentes de los gobiernos y conservados en archivos, de tal modo que la amplia legitimidad que alcanzó esta clase de fuentes imposibilitó el abordaje de otras, incluso las crónicas y narrativas de antaño. En ese marco, Claudia Varela expresa lo siguiente:

“Los documentos escritos fueron concebidos como las fuentes naturales e incuestionables de los historiadores que certificaban la objetividad de la producción, transcribiendo la información condensada en las fuentes como método para construir un conocimiento histórico. Ante la imposibilidad de obtener testimonios históricos que pudieran reproducir en su totalidad la realidad pasada los positivistas optaron por la descripción y la seriación cronológica como procedimientos para el desarrollo de un conocimiento objetivo que les garantizara el encastre perfecto, la unidad entre la Historia estudio y la Historia realidad. De esta manera, los positivistas posicionaron a la Historia como una ciencia que abordaba exclusivamente las particularidades” (2009; 57, 58).

Bajo este paradigma, donde el rol del historiador es, según Ranke, ofrecer al lector los hechos tal cual ocurrieron, la Historia se construye en torno al carácter objetivo que necesariamente surge como producto del trabajo que el historiador realiza bajo un uso adecuado del método histórico basado en el análisis heurístico de los documentos escritos. Por tanto, la búsqueda de objetividad y neutralidad frente a su objeto de estudio o la pretensión de no tomar partido por los personajes o por las situaciones que se investigan son una característica que legitima los trabajos históricos bajo el enfoque historicista (Burke, 1996; Aguirre Rojas, 2005).

Luego de la segunda guerra mundial y con el advenimiento del estado de bienestar y la sociedad salarial, se produce una reorientación de la investigación histórica donde nuevas metodologías, renovadas epistemologías y diversas perspectivas temáticas convergerán en el paradigma subjetivista. Progresivamente, los saberes históricos comenzarán a pensarse más como una reconstrucción del pasado y no tanto como una reproducción objetiva y neutra de los mismos. En este contexto, el paradigma positivista, comienza a ser disputado

por la escuela de Los Annales y la historiografía marxista y, más tarde por la historiografía cuantitativa. La escuela de los Annales o Nueva Historia inició su ruptura con el positivismo, en primer lugar, a partir de los trabajos de Marc Bloch y Lucien Febvre en el periodo de entreguerras para luego, profundizar una nueva escisión con la segunda generación de Annales, que se desarrolló en los años cincuenta y sesenta, liderada, principalmente, por Fernand Braudel. La historiografía marxista reconoce su origen en los escritos de Karl Marx y Friedrich Engels, continuando a través del marxismo soviético y la escuela de Frankfurt y, posteriormente por el marxismo inglés representada por Christopher Hill, Rodney Hilton, Eric Hobsbawm, Edward Thompson o Raymond Williams, centrando su análisis en los conflictos sociales motorizados por la lucha de clases desde la organización de los trabajadores e introduciendo la conciencia histórica como una construcción de los sujetos a partir de la realidad social vivida. Hacia 1960 y 1970 y fortaleciéndose hacia los años 80, nuevas teorías explicativas, como la microhistoria o el paradigma indiciario de Carlo Ginzburg, la nueva historia cultural y la historia socioestructural, introducirán nuevos discursos históricos a partir de la multiplicación de temáticas y metodologías. Así, mientras los Annales y el marxismo producían bajo la noción de una historia total o una historia problema, la microhistoria y el paradigma indiciario reducen su lente hasta centrarse a en un solo individuo o una pequeña localidad o pueblo desde el cual se reconstruye la sociedad, recuperando el valor del acontecimiento y la estructura narrativa (Varela, 2009), mientras la nueva historia cultural concede importancia al mundo de las representaciones y el simbolismo cultural y, la historia socioestructural se aboca al análisis del proceso de *cambio social estructural* (Aróstegui; 1995).

En función de la comprensión de la transformación en torno a las formas de producir Historia del paradigma subjetivista, Peter Burke (1996), ofrece un recorrido sobre aquellos cambios epistemológicos, metodológicos y temáticos que convergen en la Nueva Historia Social. Frente a los objetos de la Historia positivista, la Nueva Historia Social considera que toda actividad humana es historia, a partir del basamento inicial que otorgaron el enfoque de la historia total donde se despliega la complejidad de toda sociedad humana a través del tiempo y de la historia-problema donde el foco interpretativo se halla en los conflictos sociales. Asimismo, frente a la narración histórica tradicional, la Nueva Historia

Social se aboca al análisis basado en la multidimensionalidad, esto es, la interpretación de las dimensiones económicas, sociales, culturales y políticas que colaboran con la construcción de la historia total y la comprensión de los conflictos. Junto al abordaje multidimensional, el tiempo, como categoría principal de los estudios históricos, ofrece una mirada atenta a los cambios y permanencias que solo pueden ser interpretados en función de las duraciones –tiempos largos, medianos y cortos de Fernand Braudel-, dinámicas, simultaneidades, velocidades y ritmos diversos frente al encadenamiento cronológico rankeano que pensaba al tiempo histórico como único, monolítico y homogéneo para todas las sociedades y culturas. De tal modo, el cambio social o la permanencia incluyen la complejidad de fenómenos tales como la interacción con la naturaleza, las relaciones sociales, económicas y políticas, que junto con las mentalidades colectivas y las diversas espacialidades, actúan e interactúan simultáneamente transformando y acelerando los tiempos, a la vez que evocando permanencias que permiten una explicación y una comprensión de aquellos cambios y las permanencias en forma integral (Varela, 2009). En torno a los sujetos de la Historia, la Nueva Historia Social propone la Historia desde abajo incorporando, así, a los trabajadores, sectores populares, las mujeres y todos aquellos colectivos sociales tradicionalmente silenciados. Desde el marco de la transformación metodológica, los aportes son sustanciales en torno a la incorporación de nuevas y diversas fuentes -destacándose las imágenes y el cine- y la construcción de metodologías cualitativas necesarias para la reconstrucción de testimonios como las entrevistas que forman parte del enfoque de la historia oral. Ello implicó un trabajo en torno a la legitimación de nuevas fuentes que carecían de “rigor” frente a los documentos escritos y oficiales producidos desde las esferas del poder. Frente a la incorporación de nuevos sujetos sociales y temas, tales como la vida familiar, las mentalidades, el movimiento obrero, las representaciones culturales y los conflictos sociales, la nueva corriente historiográfica se aleja de la noción de objetividad y asepsia erudita, reconociendo que su trabajo se halla ligado a la percepción humana del mundo, sus pensamientos, credos y prejuicios y a la incorporación de múltiples perspectivas.

En el marco del paradigma subjetivo, Burke (1996) destaca el carácter interpretativo de la ciencia histórica a través del interjuego entre el pasado y el presente. En ese marco, la explicación histórica tendrá como objetivo mostrar el cambio social, a través de estrategias

interpretativas como la multicausalidad, la multiperspectividad, el trabajo metodológico en función de la diversidad de fuentes y actores sociales, el análisis multidimensional, el trabajo interdisciplinar, junto con la hipotetización, la elaboración de argumentos y conclusiones. En tanto la interpretación de las sociedades a través del tiempo, implica pensar a la Historia como una ciencia interpretativa, razonada y sistematizada del pasado (Aguirre Rojas, 2005), en reconstrucción y reinterpretación constante desde el presente, las nuevas narrativas históricas comienzan a tomar cuerpo a partir de dicha transformación del campo de la investigación.

Llegado el Siglo XXI, al interior mismo de la Nueva Historia Social se inscribe la crisis de paradigmas, entendida como la dispersión y el pluralismo temático y metodológico que produce una “*historia en migajas*” (Dosse, 2006), mediante el cual se advierte la desintegración del campo de producción de la Historia debido a la carencia de un paradigma dominante que aglutine el oficio historiográfico desde el siglo XXI (De Amézola, 2008; Varela, 2009). La proliferación de metodologías, fuentes históricas, perspectivas y explicaciones desde la multitud de paradigmas historiográficos, han dado lugar a una tendencia centrifuga en el campo de la producción disciplinar, que, mixturado con la amplia y difusa actitud intelectual y la sensibilidad cultural en el marco del postmodernismo y el giro lingüístico, producen un descentramiento de la producción histórica que, a su vez, impacta en los discursos sociales y en el ámbito escolar.

Frente al posmodernismo, la Historia también se erige como un proyecto de futuro a partir la configuración de perspectivas histórico-críticas. Historiadores como Josep Fontana y Enzo Traverso recuperan los legados de Carlos Marx y Antonio Gramsci como los iniciadores del proyecto crítico, dando cuenta que el historiador produce saberes como un acto de compromiso con la sociedad y a partir del cual es posible reconocer las condiciones históricas objetivas sobre las cuales se construye la conciencia histórica (Aguirre Rojas, 2005). Pensar históricamente implica, para los historiadores de la escuela crítica, construir narrativas basadas en una argumentación compleja sobre los cambios y continuidades donde los actores sociales participen desde la lógica de la lucha de clases.

Frente al conjunto de la Nueva Historia Social y la profusión epistemológica, temática y metodológica que hemos delineado para comprender la transformación historiográfica, la Historia del tiempo presente -o Historia reciente- merece un apartado especial debido a la

contundencia de las transformaciones que ha tenido al interior de dicho enfoque histórico y el proceso de legitimación que este paradigma viene construyendo desde fines de la Segunda guerra mundial a nivel internacional y profundizándose en América Latina y nuestro país desde las dictaduras de fin de Siglo XX hasta nuestros días. Incluso, la Historia Reciente no solo ha renovado, el quehacer de los historiadores profesionales, sino de la sociedad civil y otros campos profesionales que abogan por el fin de los genocidios, los autoritarismos y las dictaduras mediante la construcción de la memoria social con el fin de fortalecer las democracias y la ciudadanía, mientras que desde el campo historiográfico se trabaja en pos de su sistematización a través de estrategias metodológicas que buscan construir aquellos testimonios a través de estrategias de investigación de carácter cualitativo como la historia oral y el método de la entrevista. Por historia del presente -del tiempo presente, coetánea, reciente, próxima o actual- se entiende *“la posibilidad de análisis histórico de la realidad social vigente, que comporta una relación de coetaneidad entre la historia vivida y la escritura de esa misma historia, entre los actores y testigos de la historia y los propios historiadores”* (Soto Gamboa, 2004; 106). Siendo el presente el eje central de su análisis, el presente no es más que una fina línea entre el pasado y el futuro, y, por tanto, una expresión de la relación compleja de la temporalidad, que se constituye en una historia con un fuerte elemento experiencial y con contenido generacional, resultado de la propia coetaneidad, dado que se identifica con el período cronológico en que desarrollan su existencia los propios actores e historiadores, siendo su límite final abierto, flexible y, también, dinámico. La complejidad del enfoque reside en que el historiador se enfrenta a procesos abiertos, aún vigentes, inacabados, lo que le supone una mayor dificultad y renovadas exigencias metodológicas. Su límite inicial podría coincidir con la supervivencia de actores y de testigos o con la persistencia de una cierta historia vivida o de una memoria viva, en alguna de las generaciones que conviven en la misma época (Soto Gamboa, 2004). El testimonio de los protagonistas y de los testigos resultan las fuentes de información necesarias para reconstruir el tiempo presente a través de las estrategias de la Historia Oral que se sirve de metodologías como la entrevista y la observación. En términos de Laura Benadiba y Daniel Plotinsky, la historia oral *“puede definirse como un procedimiento establecido para la construcción de nuevas fuentes para la investigación histórica, con base en testimonios orales recogidos sistemáticamente bajo métodos, problemas y puntos*

de partida teóricos explícitos”...donde “su análisis supone la existencia de un cuerpo teórico que se organiza a partir de la instrumentación de una metodología y un conjunto de técnicas específicas, entre las que ocupa un lugar fundamental la entrevista grabada” (Benadiba y Plotinsky, 2005; 9) que posibilita la obtención de testimonios que se constituirán en el hecho histórico a interpretar. Junto con la relevancia de la explicación histórica propia de la Historia reciente, su metodología y fuentes testimoniales, la memoria se liga al trabajo de la Historia reciente pero se diferencia de ella como estudio sistematizado en tanto *“la memoria colectiva sólo consiste en el conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado al curso de la historia de los grupos implicados que tienen la capacidad de poner en escena esos recuerdos comunes con motivo de las fiestas, los ritos y las celebraciones públicas”* (Ricoeur, 1999: 19 en Jelin, 2002; 22). En esas huellas, el pasado cobra sentido en su enlace con el presente en el acto de recordar -y olvidar- a través de la interrogación sobre un proceso subjetivo que es siempre activo y construido socialmente, en diálogo e interacción, donde la rememoración presupone tener una experiencia pasada que se activa en el presente -mediante un deseo o un sufrimiento-, unidos a la intención de comunicarlo, no necesariamente por ser un acontecimiento importante en sí mismos, sino porque recobra sentido especial en el proceso de recordar o rememorar (Jelin, 2002). De tal modo, *“la memoria, entendida como las representaciones colectivas del pasado tal como se forjan en el presente, estructura las identidades sociales, inscribiéndolas en una continuidad histórica y otorgándoles un sentido, es decir, una significación y una dirección”* (Traverso, 2007; 67).

Según Pierre Nora (1984) Historia y memoria son dos esferas distintas que se entrecruzan constantemente a través de la cuestión política y el mandato ético. En ese marco, Enzo Traverso sostiene que la historia es una puesta en relato, una escritura del pasado según las modalidades y las reglas de la ciencia histórica que se constituye, en parte, desde el desarrollo de la memoria, pero destacando que si la historia nace de la memoria, también se emancipa de ella, al punto de hacer de la memoria uno de sus temas de investigación (Traverso, 2007). Así, la historia del siglo XX y XXI, o sea, la historia reciente, analiza el testimonio de los actores del pasado e integra las fuentes orales tanto como los archivos y los otros documentos materiales o escritos, denotando que *“la historia tiene así su nacimiento en la memoria, de la cual es una dimensión, pero eso no impide de ningún*

modo que la memoria devenga un objeto de la historia” (Traverso, 2007; 69) El principal problema en torno a la relación entre Historia y memoria es que, ésta última es eminentemente subjetiva y queda anclada a los hechos de los que se ha sido testigo o participante y a las impresiones que ellos han grabado en las personas. La narración del pasado ofrecida por un testigo o participante será siempre su verdad, es decir, una parte del pasado depositada en él, motivo por el cual, la memoria jamás está fija sino, más bien más bien abierta y en transformación permanente. De ello resulta que, la memoria, es una construcción, que está siempre impregnada por los conocimientos posteriormente adquiridos, por la reflexión que sigue al acontecimiento vivido o por otras experiencias que se superponen a la misma memoria y modifican el recuerdo. (Traverso, 2007).

El recorrido que hemos realizado, destacando las transformaciones del campo de la investigación histórica, nos permite comprender aquellas orientaciones historiográficas y epistemológicas que se proponen desde los diseños curriculares provinciales con la finalidad de interpelar las prácticas de la enseñanza de la Historia. De tal modo, el análisis de las permanencias del paradigma objetivista frente a los cambios producidos desde el paradigma subjetivista inscriptos en las estrategias metodológicas que practican los profesores nos brindará la posibilidad de realizar un análisis profundo de los discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la Historia en las escuelas secundarias matanceras.

3.4. La enseñanza de la Historia en las escuelas secundarias matanceras y su relación con el campo de la investigación histórica

A partir de la transformación historiográfica, la explicación histórica ha sufrido profundos cambios interpretativos dando lugar a una profusión de discursos mediante los cuales se expresan los procesos históricos, sus cambios y continuidades. Las narrativas provenientes del ámbito académico son resignificadas por los profesores mediante la construcción de relatos adecuados a la historia como disciplina escolar.

A partir de las indagaciones y exploraciones realizadas en las aulas matanceras, visualizamos un entramado entre las pervivencias del paradigma objetivista y los cambios aportados desde el paradigma subjetivista de la Historia. De este modo, conviven los relatos en torno a figuras relevantes de la historia mediante épicas hazañas de carácter personalista

y heroico junto con explicaciones que apuntan, a los mismos hechos y sujetos históricos, pero bajo las claves de interpretación del paradigma subjetivista de la Historia. Un ejemplo que ilumina lo dicho son los discursos en torno al “Cruce de los Andes” y la figura del General José de San Martín. Mientras que algunos relatos que hemos observado sostienen a un San Martín de bronce a través de la épica del cruce de los Andes que remiten a paradigmas históricos y didácticos tradicionales, otros apelan a integrar la figura del general y el cruce de los Andes a un proceso general de mediana duración como es el proceso revolucionario en las Provincias Unidas –y toda América- o, por ejemplo, a interpretar la gobernación de San Martín en Cuyo como un modo de interpelar el pasado desde el presente a través del problema de la gobernabilidad donde, además, tienen parte otros actores sociales colectivos y subalternos como el pueblo cuyano. El entramado discursivo es acompañado por una narrativa descriptiva y acontecimental que por momentos conviven con relatos sobre conflictos sociales y diversos actores sociales.

La convivencia de paradigmas también se verifica en el uso de los conceptos estructurantes de tiempo y espacio. Mientras en el marco de las entrevistas los profesores expresan haber actualizado sus saberes en torno al paradigma de la Nueva Historia, verificamos que el trabajo sobre dichos conceptos aún se encuentra sujeto a las cronologías que ordenan el tiempo en términos lineales y progresivos y el espacio como una territorialidad estática. El propósito de simplificación de la explicación en función de la comprensión de los estudiantes y las problemáticas del contexto impone una lógica temporal tradicional y una espacialidad de escala nacional. En ocasiones, novedades temáticas como el rol de la mujer en la historia interrumpen la organización cronológica. No obstante, estas obstrucciones a la sucesión ordenada de hechos históricos no problematiza el rol de la mujer en el pasado histórico, sino que lo acomoda al relato macro de la construcción del estado-nación. Por tanto, la introducción de temas vinculados al enfoque interpretativo, no se debe tanto a la existencia de un movimiento de transformación en base a la Nueva Historia Social, sino, más bien a la fuerza de la LEN/2006 que desde su artículo 92 inciso “f” propone la introducción de contenidos basados en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos.

La introducción de nuevas temáticas a las clases de historia refiere más a la inclusión de objetos forzados con el propósito de resolver problemas de la ciudadanía –direccionados

desde la política educativa-, que a decisiones individuales tomadas por los propios docentes en base a su formación. Sin embargo, la incorporación de estos objetos forzados al aula surge a partir del diagnóstico sobre las condiciones de vida de los jóvenes, que incide en la toma de conciencia por parte de los docentes. Mientras la realidad patriarcal dominante en los barrios conduce a los profesores a la incorporación necesaria de la mujer a través de la Historia, la desestructuración de la vida en torno al trabajo hace necesaria la introducción de las luchas obreras en la enseñanza. Se confirma que la relación entre los contenidos y el contexto social incide de modo más fuerte que la renovación proveniente desde el campo científico y curricular. En este caso, la incorporación de las orientaciones curriculares son resignificadas por los profesores según las necesidades del contexto e incorporadas didácticamente.

La pervivencia del paradigma tradicional se observa, también, en la utilización frecuente de narrativas tradicionales que relatan hechos con carácter de verosimilitud. La fuerza de los relatos verosímiles y su potencial discursivo, son operativos al momento de “contar la historia”, resultando claros y significativos para los jóvenes a través de la estrategia de la oralidad y, el posterior trabajo de escritura. Según la palabra de los docentes, las narrativas clásicas aportan organización y claridad en torno a los hechos históricos permitiendo a los estudiantes la posibilidad de hacer preguntas durante la exposición oral del profesor. De este modo, bajo el riesgo de caer en un relato monocausal a través de la narrativa tradicional, concluimos que los docentes parten de dicha narración para luego abrir la discusión en torno a problemas históricos, sobre todo, aquellos relacionados con el presente motivando la participación de los estudiantes. En ese sentido, los profesores que parten de las narrativas orales tradicionales desarrollan a su vez ciertas conexiones reflexivas para ligar sus relatos con los problemas del presente. Por ejemplo, durante una clase en torno a los empréstitos de 1824 de la Casa Baring Brothers a nuestro país, se expuso un discurso que ordenaba la cadena de sucesos de la era de Rivadavia para luego afincarse a los problemas en torno al empréstito y su relación con el presente argentino, integrándose los estudiantes con facilidad mediante la participación oral. A pesar de este giro en el relato, no se dio lugar a la multicausalidad, la multiperspectividad ni la multidimensionalidad históricas, ya que, la explicación brindada sobre la firma de los empréstitos y la generación

de deuda se orientaron desde una estrategia monocausal y “acomodada” a los procesos actuales.

Otro argumento presente entre los profesores en torno a la continuidad del paradigma objetivista deviene de su preocupación por la falta de habilidad de lectocomprensión de los jóvenes y su dependencia en torno a artefactos tecnológicos, lo cual, los conduce a seleccionar narrativas sencillas para que los jóvenes comprendan los procesos históricos. Por esa misma razón, consideran que la incorporación de fuentes históricas también debe estar ligada a resolver el problema de la lectocomprensión, de tal modo que, los documentos primarios son difícilmente comprendidos por los estudiantes, sobre todo, cuanto más alejadas están del tiempo presente. Por tanto, son pocos los profesores que suman a sus clases documentos primarios mientras si hacen efectiva la incorporación de fuentes como el cine ficcional y documental junto con imágenes –dada la preferencia cultural de los jóvenes- y la inclusión de fuentes literarias, sobre todo para Cuarto, Quinto y Sexto años. A pesar de ello, la interpretación de dichas fuentes no se realiza, por ejemplo, en base al análisis multicausal y multidimensional, ni se orienta a la reconstrucción de hipótesis históricas, sino, más bien, a relatar, en forma oral o escrita, aquello que “cuenta” la fuente. Podemos advertir, entonces, que los documentos audiovisuales y visuales no son incorporados como fuentes históricas en sí, sino como recursos para fortalecer la exposición temática del profesor. Ello implica que la clase de Historia se orienta más al propósito de recuperar los hechos del pasado bajo un relato comprensible que a la incorporación de la interpretación histórica en el aula. Los docentes acuerdan que en pos de la centralidad de formar a los jóvenes como estudiantes, se abandonan las lógicas particulares de las disciplinas científicas. Ello deriva inevitablemente en la preeminencia de los contenidos en forma de acopio temático por sobre el desarrollo de las capacidades inherentes al pensamiento histórico en particular. Asimismo, la disponibilidad de recursos para la enseñanza fomentados desde las orientaciones didácticas y la formación continua, junto con la distribución de materiales desde el ministerio nacional y la dirección provincial, generaron que las fuentes no sean pensadas como documentos “en si” para construir la historia sino, más bien, como recursos para la enseñanza apuntando a una explicación efectiva. Por su lado, la legitimidad de nuevas fuentes bajo la transformación historiográfica de la historia social -como el cine, el humor gráfico, la fotografía y otros-, se

incorporaron a los diseños curriculares habilitando un repertorio documental mediante su adecuación a las prácticas de la enseñanza.

Ligada a las transformaciones del campo historiográfico, las prácticas de la enseñanza incluyeron nuevos objetos de estudio a partir de comprender la premisa de que toda actividad humana reviste de carácter histórico. En ese sentido, contenidos que llevan varios años formando parte de la investigación histórica, tales como la organización y lucha obrera o los conflictos étnicos y la participación de los sectores bajos de la sociedad en la historia junto con las mujeres, la afrodescendencia y los genocidios, son incorporados a las clases de Historia producto de esa misma ampliación del campo historiográfico, del cual, los diseños curriculares se hicieron eco. Advertimos, también, que una causa de la ampliación de temas históricos y la inclusión de fuentes/recursos a la enseñanza en las aulas es un reflejo leve de la “historia en migajas” (Dosse, 2008) entendida como una proliferación de temas y métodos al interior del campo de la investigación histórica que se reúnen en los diseños curriculares a través del enfoque de la Nueva Historia. Dicha situación es expresada por los docentes cuando advierten que “ahora puedes hacer de todo en el aula” porque los recursos y temas históricos se han ampliado, dando cuenta de la profusión diversificada de temas, estrategias y recursos.

Frente a la pervivencia de objetos y narrativas del paradigma objetivista, la producción historiográfica presente en los diseños curriculares permite, no solo la ampliación e incorporación de temas y fuentes/recursos, sino también, una incipiente introducción de las estrategias de interpretación propias de la historia renovada que apuntan a razonar los conflictos y procesos históricos a través de la multicausalidad, los cambios y permanencias, las diversas perspectivas, la intencionalidad de los actores sociales y el análisis multidimensional, recuperando, también el trabajo interdisciplinar a partir del aporte de otras ciencias. En ese sentido, algunas de las estrategias de enseñanza llevadas a cabo por los profesores muestran relación con la interpretación histórica a través de la utilización de cuadros comparativos, esquemas y redes conceptuales, cronologías diversas, mapas históricos y cuestionarios. Sin embargo, las estrategias de interpretación histórica que los docentes toman para sus clases son resignificadas en el aula a través de la “ejercitación” mediante actividades que buscan la “fijación” de saberes, esto es, conjugando la comprensión histórica con estrategias de estudio del mundo escolar. Las dificultades que se

verifican en torno a la habilidad de plantear hipótesis, argumentos y conclusiones por parte de los estudiantes, obligan a dejar en segundo plano las orientaciones que promueven la emulación del oficio del historiador. En ese sentido, lo académico se inscribe en las estrategias de enseñanza habituales buscando el propósito de construir habilidades de estudio, mayormente ligado a la lectocomprensión del estudiante en detrimento de las habilidades inherentes al pensamiento histórico.

Según lo expresado por los docentes y lo observado en las aulas, la mayor o menor medida en la profundización de estrategias orientadas a pensar históricamente se halla en dependencia de otras dimensiones del aula como las habilidades de aprendizaje del grupo, los vínculos internos entre los sujetos y los condicionantes del contexto socioeconómico. A su vez, quienes mayormente organizan la enseñanza a través de problemas históricos y estrategias de interpretación histórica son los profesores que trabajan en los últimos años de la escuela secundaria, dado que los estudiantes del ciclo superior ya han pasado por cierto tiempo y experiencia de entrenamiento en técnicas de estudio –principalmente en la detección de ideas principales, resúmenes y síntesis- y los cursos poseen menor número de estudiantes debido al desgranamiento de la matrícula. Asimismo, los docentes que trabajan en los tres últimos años comentan que hacia la edad de quince años en adelante, los estudiantes pueden profundizar su comprensión en torno a problemas históricos, incluso denotando una profundización del esquema relacional entre pasado y presente históricos.

La LEN/2006 en su artículo 11, inciso “c” explicita como uno de los fines de la educación a la formación ciudadana, mientras los documentos curriculares vinculan dicho propósito con el reconocimiento de los nuevos modos de producir conocimientos científicos y la recuperación de las condiciones de existencia histórica de los actores en permanente cambio (DGCyE, 2006). En ese marco, la propuesta curricular promueve la incorporación de estrategias de enseñanza basadas en el análisis de causas y las consecuencias, cambios y permanencias, visiones múltiples y la transformación de los contenidos en problemas históricos en pos del abordaje de los conflictos sociales relacionados con la construcción democrática. De este modo, los fines normativos de la historia escolar convocan la introducción de la interpretación histórica, lo que conlleva a los profesores a seleccionar e introducir ciertos aspectos de la historia renovada. La función democratizadora de la Historia orienta las prácticas de la enseñanza hacia la fines críticos promoviendo la

implicación subjetiva de los jóvenes en el proceso de aprehensión de saberes disciplinares. Los docentes indagados expresaron que la construcción ciudadana moviliza su tarea cotidiana en un contexto que reclama la comprensión crítica de las condiciones de vida por parte de sus estudiantes. No obstante ello, las prácticas de la enseñanza de la historia continúan desarrollándose en base a narrativas descriptivas y simplificadas ligadas al enfoque objetivista, obstaculizando la construcción consciente de un proyecto social desde la escolarización secundaria.

Será a partir de la historia reciente en los últimos años de escolarización secundaria que la historia investigada se vinculará mayormente con la historia enseñada. Observamos que los estudiantes se conmueven fácilmente con los procesos contemporáneos y recientes porque a través de ellos pueden observar relaciones directas con sus propios presentes mientras los profesores encuentran mayor comodidad en torno a dicho campo, permitiéndoles llevar al aula propuestas metodológicas basadas en la incorporación de problemas y el abordaje de testimonios que motoricen la relación entre Historia y memoria.

La legitimidad alcanzada por la historia reciente en las escuelas secundarias matanceras se debe a una sumatoria de causas: las leyes y las disposiciones curriculares claras sobre la obligatoriedad del tema y su consecuente inclusión en los planes de los profesorados provinciales y la capacitación continua, la producción académica nacional y las orientaciones didácticas sobre historia reciente. Sin embargo, los docentes destacan que la gran influencia que los conmueve sobre dicho proceso histórico son la incidencia que tuvo la última dictadura militar argentina en la desestructuración del Partido de La Matanza a través del neoliberalismo económico -que quebrantó su industria y la posibilidad de la vida en torno a un salario- y las políticas del terror que operaron en el territorio donde se destaca una cantidad importante de centros clandestinos de detención, junto con una gran actividad en torno a la construcción de la memoria llevadas a cabo por organismos estatales y de la sociedad civil durante las últimas décadas. Los efectos de la memoria y el trauma matanceros en torno a la última dictadura militar y la desestructuración neoliberal revisten de significatividad a los contenidos curriculares que se practican en las aulas. Tal situación revela la existencia de una estructura del sentir (Williams, 1997) matancero que se expresa a través de la experiencia social en torno a la última dictadura militar y la profundización de las políticas neoliberales.

Un dato relevante sobre la enseñanza de la historia reciente se desprende del relato de profesores de la localidad de La Tablada, quienes comentan que la cercanía de la institución respecto del Regimiento de Infantería No 3 provoca en los estudiantes inquietudes relacionadas a la historia reciente, a través de los comentarios que escuchan desde sus adultos sobre los hechos acontecidos en dicho regimiento o la misma cercanía a ex centros clandestinos de detención y las desapariciones ocurridas en el barrio. Por tanto, dado dicho interés genuino, los profesores deciden incorporar contenidos históricos relacionados a la historia local. Asimismo, el análisis de las políticas neoliberales que explican la pobreza, el desempleo, la falta de vivienda, salud y educación también resultan significativas para los estudiantes configurando una trama explicativa para la propia vida de los estudiantes. En ese marco, la relación dialéctica entre pasado y presente aportada desde los diseños curriculares se alinean a los intereses que los estudiantes traen desde el barrio hacia la escuela, potenciando la interpretación de hechos históricos recientes que los profesores incorporan estratégicamente.

Otro enfoque que con frecuencia toma lugar en las clases en torno a la historia reciente en las aulas indagadas es el del tiempo vivido y recordado (Sánchez Prieto, 1997), el cual, se produce a través de una narrativa compartida en base a testimonios del propio profesor hacia sus estudiantes. Las historias de vida de los docentes en base a sus experiencias en la historia son relatadas en clase, convirtiendo a éste en un testimonio en sí mismo, lo cual, conduce a una humanización del contenido que resulta en una profunda significatividad para los estudiantes. La humanización del contenido a través de la historia vivida por los profesores incorpora, así, un juego de intersubjetividades en la clase donde al vínculo entre sujetos se incorpora el vínculo profundo con los contenidos.

Si bien hemos hallado una gran cantidad de experiencias basadas en estrategias ligadas a la producción de testimonios a través de la realización de entrevistas y la observación participante, la mayoría de las prácticas de historia reciente incorporan las voces de los testigos a través de fuentes escritas, literarias y audiovisuales elaboradas por terceros y no desde el aula. Asimismo, en ocasiones, las escuelas programan visitas de testigos como ex combatientes de Malvinas, representantes de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos de La Matanza y la participación en el programa provincial “Jóvenes y memoria”. Ello nos lleva a pensar que si bien la historia reciente resulta significativa para

los estudiantes y halla fortalezas en los saberes y experiencias construidos por los docentes en el ámbito matancero, aún falta trabajar la autonomía en la producción de fuentes testimoniales a partir de la indagación sobre testigos, las familias, los vecinos, otros docentes y el barrio. Un dispositivo que hemos visto crecer durante todo el periodo de exploración en las instituciones fue el creciente trabajo extra aula a través de la creación de pinturas murales en las paredes de la escuela donde se expresan saberes en torno a la historia presente –Malvinas, DDHH, desaparecidos, democracia- y nuevas miradas de carácter crítico sobre temas históricos referidos principalmente a los pueblos originarios, los derechos de los estudiantes, los niños, niñas y jóvenes y los trabajadores junto con la cuestión latinoamericana. Respecto de los murales, los profesores expresaron que las estrategias creativas basadas en la incorporación del cuerpo resulta una actividad significativa que suele interpelar positivamente a los estudiantes de los sectores populares, tal como sucede con la participación oral, a pesar que esta forma de expresión se practique de manera coloquial sin las rigurosidades del habla formal que se apunta a construir desde la escuela.

Un dato significativo hemos hallado alrededor de la figura de Juan Manuel de Rosas, su relación particular con el partido de La Matanza y el revisionismo histórico en los discursos de los docentes. La figura de Rosas -quien ha sido el mayor estanciero propietario de las tierras que ahora forman parte del territorio del partido- y los relatos revisionistas en torno a él tienen fuerza discursiva en las escuelas matanceras, debido a la significatividad que produce la presencia de numerosos registros históricos del antiguo gobernador en calles, objetos y museos locales. Asimismo, las señales del Brigadier en la cotidianeidad matancera se reforzaron desde el año 2010 a partir de la efeméride del Día de la Soberanía Nacional. La relevancia de la fecha desde el año 2010 vinculan la historia local “rosista” con la soberanía nacional a través de los discursos de los profesores quienes, en ocasiones, enfatizan el relato revisionista clásico pujando con relatos historiográficos que proponen una revisión en torno a la figura del hacendado bonaerense, su autoridad y la concentración del poder en su persona. La identidad de los matanceros en torno a Rosas y el predominante revisionismo de corte peronista continúan vigentes a la vez que se introduce en las escuelas una mirada romántica del pasado matancero en el presente, exhibiéndose, nuevamente, una

estructura de sentir matancero, tal como sucede con la experiencia sobre del terrorismo de estado y el neoliberalismo.

Sin embargo, más allá del revisionismo en torno a Rosas, el abordaje del proceso histórico bajo escala matancera no tiene espacio en las aulas. De este modo, la historia local desde la época colonial e independiente –cuando se crea en 1854 el partido- hasta los años setenta - donde La Matanza se torna en núcleo industrial- no forman parte de los contenidos planificados por los profesores. La historia local de fines de los siglos XX y XXI –desde la desestructuración a partir de las políticas neoliberales y la paradójica concentración demográfica desde los años setenta- se incorpora a la enseñanza a través de relatos que hacen foco en la última dictadura militar pero incorporando ejemplos del contexto matancero. De este modo, la ejemplificación mediante la contextualización no implica la introducción del enfoque de la historia local en sí misma. Asumimos que la historia local carece de fuerza en la enseñanza actual de la historia dada la persistencia de la escala nacional propia de la historia tradicional que domina la racionalidad discursiva y práctica de los docentes.

Por último, un aspecto que creemos necesario resaltar es la incidencia del enfoque crítico de la Historia en los discursos de los docentes y los estudiantes que, si bien no se basan en actividades sistematizadas en torno a dicho enfoque, sostenemos que se debe -como sucede con la historia reciente y la memoria- a la importancia que los estudiantes y docentes le otorgan a ciertos problemas históricos que interpelan sus presentes. En ese marco, ciertos “combates por la historia” o “los poderes hegemónicos” aparecen como emergentes ante un contexto signado por la vulnerabilidad socioeconómica o los temas que convocan a la opinión pública como el género, los derechos, las violencias y la desigualdad, entre otros, vinculándose, por otra parte, el abordaje crítico durante las clases a las subjetividades de los estudiantes.

Por otro lado, ciertas pervivencias de la narración histórica tradicional a través de la explicación oral del profesor y las sujeciones en torno a las actividades escritas de “fijación” se tornan aún más fuertes a partir de la recreación de la memorización de fechas y hechos concretos alrededor del desarrollo de las efemérides escolares, los instrumentos de evaluación cuantitativo-objetivos, la utilización de bibliografía anticuada y la mera costumbre y comodidad que producen las estrategias basadas en la Historia Tradicional.

Los docentes señalan que existe una inercia provocada por las costumbres establecidas por la disciplina escolar que operan hacia la reproducción de contenidos y que dicha reproducción se apega al paradigma de la historia objetiva donde todo es claro y sencillo. Algunos denuncian cierto facilismo por parte de docentes que “caen” en el paradigma objetivista, no por creerlo adecuado para la formación histórica sino porque simplifica el abordaje de contenidos de Historia en aulas donde la clase se halla al borde del precipicio. Ello se verifica en los dispositivos de enseñanza donde las actividades se vinculan a cuestionarios o tests que indagan sencillamente sobre preguntas orientadas a responder cuándo, dónde, quién y qué recurriendo simplemente a las líneas de un libro/fotocopia. En las expresiones de muchos profesores y el análisis de dispositivos de clase se denuncia y observa, no solo la caída de la frontera escolar que expresa Axel Rivas (2013), sino también, una caída de la clase donde una cantidad mínima pero real de docentes “tiran un par de preguntas y fotocopias a los alumnos y que se arreglen”. A ello se suma, la falta de capacitación continua requerida en pos de la renovación de las prácticas que, al no ser de carácter obligatoria, permite la supervivencia de enfoques conservadores. Siendo compleja la realidad socioeducativa de las escuelas abordadas, la clase se pierde, degradando, así, las prácticas de enseñanza. Incluso, muchos docentes destacan que, más allá de estar afincados a las prácticas de enseñanza renovada de la Historia, ciertos hechos circunstanciales que ocurren en el aula y que son provocados por las influencias del contexto socioeconómico complejo, obligan a “frenar la clase” en función de reparar las situaciones de emergencia debiendo desplegar estrategias de convivencia que, en caso de ser posible, son relacionadas por el propio docente a los contenidos históricos través de un diálogo informal. La emergencia, por tanto, redirecciona la clase de Historia y despliega en los docentes matanceros la necesidad de producir estrategias paliativas o sanciones que poca relación guardan con los propósitos de la enseñanza histórica. La caída de la clase y la pervivencia de los paradigmas tradicionales de la Historia y su didáctica, junto con las situaciones emergentes, complejizan el trabajo de los profesores que intentan orientar sus prácticas en función de la renovación historiográfica resultando una “convivencia confusa” entre prácticas renovadas y tradicionales. Frente a la “caída de la clase” algunas voluntades individuales intentan romper con la inercia de la tradición escolar incorporando, de forma

salpicada, prácticas de la enseñanza interactivas y dinámicas bajo paradigmas historiográficos actualizados.

La importancia de este repaso que hemos llevado a cabo nos conduce a pensar acerca de aquellas categorías de análisis, metodologías y explicaciones propias del campo histórico que subyacen en la Historia que se enseña en las escuelas secundarias. De este modo, el recorrido en torno al paradigma de la Nueva Historia Social, nos conduce a comprender aquellas innovaciones en torno a la historia enseñada y su vínculo con la historia investigada, así como de las permanencias en torno a la historia tradicional.

Las exploraciones llevadas a cabo sobre las escuelas secundarias matanceras, las expresiones de los docentes entrevistados y los dispositivos analizados denotan una recontextualización del campo de la investigación académica en Historia que se evidencia a través de una “convivencia confusa” entre el paradigma de la Nueva Historia Social y ciertas supervivencias de rasgos propios del paradigma tradicional objetivista. Aquella “convivencia confusa” revela una transformación a mitad de camino de las prácticas de enseñanza de la Historia produciendo estrategias que revisten formas netamente escolarizadas de la innovación disciplinar y educativa. La apropiación por parte de los profesores de los aportes de los campos científicos se entrecruzan con las diversas realidades áulicas y contextuales, provocando readecuaciones originales en función de la enseñanza escolarizada y de las necesidades formativas de los estudiantes matanceros, que los docentes consideran que se encuentra mayormente ligada a la formación ciudadana que a la formación científica. Ello no implica, como hemos visto, que los docentes abandonen por completo a la Historia como ciencia –su epistemología y sus métodos–, sino que, la emergencia del contexto matancero coloca en la cima de las necesidades el problema de la ciudadanía democrática en pos de pensar la inclusión social de los jóvenes mediante el trabajo sobre cuestiones críticas que develen la realidad de sus vidas, junto al propósito de la formación en técnicas de estudio en pos de la continuidad de las trayectorias escolares.

3.5. Las estrategias de enseñanza de la Historia. Un análisis desde el campo normativo y desde el campo de la investigación

Desde los años noventa, en el ámbito iberoamericano se ha producido una vasta cantidad de investigaciones didácticas que resultaron en una rica proliferación de libros destinados a orientar las prácticas de la enseñanza en torno a la didáctica general y las didácticas específicas. En este contexto, las publicaciones e investigaciones acerca de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales fueron creciendo paulatinamente y diferenciándose de la Didáctica general, reconociendo sus primeros impulsos en las producciones del campo de la Didáctica de países como España y de los estudios sobre la conformación de los campos disciplinares, las disciplinas escolares, la historia del currículum y la cultura escolar de Francia e Inglaterra. En ese contexto se destacan las innovaciones y cambios educativos en España que tuvieron como protagonistas a proyectos como Cronos, Gea-Clío, Asklepios, Ires e Ínsula, entre otros que convergieron en la creación de Fedicaria, una federación de grupos de innovación educativa que se constituye en 1995 y que se abastece de aquellos colectivos más críticos con la política y la reforma educativas en dicho país. Al interior del campo de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales se destacan un conjunto de obras primigenias provenientes del ámbito europeo que tuvieron gran recepción entre reformadores y docentes en Argentina. Entre ellas se pueden citar: *Enseñar historia* (Arostegui, 1989), *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico* (Trepát, 1995), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (Benejam y Pagés, 1997), *Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia. La concepción de la Historia Enseñada* (Maestro González, Pilar, 1997), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (Pagés y otros, 2000), *Enseñar Historia: notas sobre una didáctica renovada* (Prats, 2001) y *Aprender y pensar la historia* (Carretero y Voss, 2004). Asimismo, desde la didáctica general y para comprender el campo de la didáctica y su objeto -los procesos de enseñanza- resulta necesario abordar *Enseñanza, currículum y profesorado* (Contreras, 1994) donde se da cuenta de la práctica de la enseñanza como una práctica social e histórica. Como parte de ese mismo contexto se producen en Argentina algunas obras del campo de la Didáctica General y la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales que hoy podrían considerarse como pilares para pensar el proceso de reforma educativa y formación docente de más de veinte años^{xxv} y que comienzan a dar forma a dicho campo disciplinar en nuestro país. En ese marco pueden mencionarse obras tales como *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (Carretero, Pozo y

Asencio; 1989), *Pensar, descubrir y aprender (Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales)* (Camilloni y otros, 1989), *Pensar y hacer la Historia en la escuela media* (Saab y Castellucio, 1991), *Didácticas especiales. Estado de debate* (Rojo y otros; 1992), *Enseñar Ciencias Sociales* (Finocchio, 1993), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (Aisenberg y Alderoqui, 1994), *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (Carretero, 1995), *Haciendo memoria en el País de Nunca Más* (Dussel, Finocchio y Gojman, 1997), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas* (Aisenberg y Alderoqui, 1998), *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas* (Insaurralde Coord., 2009), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (Siede, 2010), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (Carretero y Castorina, 2010) y *Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita* (Dobaño Fernández, Lewkowicz, Rodríguez y Román, 2013). Al conjunto de trabajos mencionados se debe incluir *Corrientes didácticas contemporáneas* (Camilloni y otros, 1996) donde se destaca el capítulo de Gloria Edelstein “*Un capítulo pendiente. El método en el debate didáctico contemporáneo*” y *El saber didáctico* (Camilloni, 2007) desde el enfoque de la didáctica general, como obra relevante entre un conjunto amplio de otras producciones del campo. Todos ellos, tomados en conjunto, permiten comprender los fundamentos epistemológicos que prevalecieron al momento inicial de la reforma educativa y las propuestas didácticas concretas que alimentaron los nuevos diseños curriculares y la formación docente del área de Historia y Ciencias Sociales de la Provincia de Buenos Aires intentando interpelar las prácticas de la enseñanza en las escuelas secundarias bonaerenses. En conjunto, estas obras seminales del campo expresan, bajo un clima de época, un diagnóstico de la enseñanza y responden, sobre todo, a propósitos dirigidos a acercar la Historia Enseñada a la Historia Investigada otorgándole un lugar primordial a la recreación del método histórico en las aulas del nivel secundario. Junto con las obras mencionadas, que han llegado a manos de los profesores, en primer lugar, a través del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación –desde la Red Federal de Formación Docente y Continua y del INFoD y otras publicaciones directas del ministerio que se distribuían a las bibliotecas escolares y en actividades de capacitación continua- y, en segundo lugar, desde las editoriales universitarias, editoriales privadas y los organismos internacionales, también han tenido

lugar la distribución de textos ligados a profundizar los conocimientos en torno a los procesos de aprendizajes de niños y jóvenes, como, por ejemplo, los del Proyecto Zero y la Pedagogía de la Comprensión y la Psicología Educacional en una multiplicidad de autores, junto con la difusión de obras que trabajan la relación entre el saber científico y el saber escolar, principalmente bajo la figura de Ives Chevallard. En ese mismo marco, desde las carreras de Historia y Ciencias de la Educación afincadas tanto en las universidades de larga trayectoria como la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata, entre otras, y las universidades de posterior formación como la Universidad de Lujan y la Universidad de General Sarmiento, entre muchas más, se inicia un importantísimo proceso de investigación y escritura en torno a la enseñanza de la Historia y, por sobre todo, a la formación docente inicial a través de sus profesorados. Nutridas serán las publicaciones alrededor de dicho proceso de investigación que centra la mirada en la “*Historia enseñada*” como un constructo en el cual se interpretan las prácticas de la enseñanza de la Historia, su relación con la “*Historia investigada*” y las políticas y contextos educativos. Dentro de ese conjunto de publicaciones académicas nace hacia 1996 la revista “*Clío & Asociados, La Historia Enseñada*” –editada conjuntamente por la Universidad Nacional del Litoral y la Universidad Nacional de La Plata-, orientada a la reflexión e investigación sobre enseñanza de la Historia^{xxvi}, entre otras revistas y repositorios de precedente y posterior creación de temas educativos, como el caso de la revista *Propuesta Educativa* editada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO – Sede Argentina, en la cual desde 1989 se publican artículos inéditos de investigación y aportes de discusión de problemas educativos, en nuestro país y el mundo^{xxvii}.

Con el propósito de comprender los cambios y permanencias en la enseñanza de la Historia en las aulas matanceras debemos interpretar como los diseños curriculares provenientes desde el campo normativo y las orientaciones didácticas producidas desde el campo de la investigación educativa, junto con las transformaciones historiográficas en torno a la Nueva Historia Social, subyacen en las prácticas de enseñanza de la Historia, brindando los indicios necesarios para comprender los quehaceres cotidianos a través de las estrategias metodológicas llevadas a cabo por los profesores.

Realizando un análisis exhaustivo de los diseños curriculares provinciales en conjunto con las obras y publicaciones mencionadas^{xxviii} resultan una serie de “consensos implícitos” en torno a las orientaciones sobre la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales que se han brindado a lo largo de más de veinte años interpelando los discursos y las prácticas de la enseñanza. A continuación iniciaremos un recorrido interpretativo en torno a aquellos puntos comunes proyectándolos sobre las experiencias indagadas en las escuelas secundarias matanceras seleccionadas:

A-Consensos en torno a las funciones, finalidades y propósitos^{xxix} de la Historia y las Ciencias Sociales: Mientras los diseños curriculares son claros en torno a la prioridad de la formación ciudadana sosteniendo que “*las Ciencias Sociales deben atender a proporcionar aquellas herramientas que permitan a los estudiantes interpretar los distintos significados y prácticas sociales, promoviendo aquellos conocimientos que para la construcción de la ciudadanía les permitan comprender sus propias experiencias de vida e inscribirlas en un proyecto espacio-temporal que les otorgue nuevos sentidos*” (DGCyE, 2006; 60), la gran mayoría de los textos consultados expresan una serie de finalidades y propósitos del saber histórico escolar que pueden ser reunidos bajo tres grupos de criterios. Un primer y amplio grupo que intenta legitimar las nuevas formas de producción de saberes disciplinares y didácticos con el objeto de hacer frente a las prácticas de enseñanza basadas en el paradigma tradicional de la Historia y de su didáctica. En ese sentido, se denota que las orientaciones que se brindan tienen por objeto transformar las prácticas de enseñanza buscando una adecuación que incluya los avances historiográficos, pero también las innovaciones en torno a la enseñanza a través de estrategias metodológicas relacionadas con el quehacer científico de los historiadores y la construcción del pensamiento histórico. Un segundo grupo de funciones y propósitos se dirigen hacia la formación ciudadana y el desarrollo social de los niños, niñas y jóvenes en torno a la democracia, la identidad, la memoria y la inclusión, principalmente ligados con la construcción del presente y el futuro de las sociedades. Por último, se halla un grupo de funciones, finalidades y propósitos relacionados con el desarrollo personal, emocional y cognitivo de los niños, niñas y jóvenes a través del fortalecimiento del trabajo sobre capacidades y habilidades, entendidas, en varias obras como competencias. En el siguiente cuadro se organiza lo expuesto teniendo

en cuenta las propias expresiones mediante las cuales las obras exploradas mencionan las funciones, finalidades y propósitos que estamos abordando:

Primer grupo	Segundo grupo	Tercer grupo
<p>Función científica</p> <p>Función didáctica.</p> <p>Adquisición de sensibilidad científica.</p> <p>Desarrollo del pensamiento hipotético deductivo.</p> <p>Visión poliédrica del pasado.</p> <p>Construir argumentos y explicaciones.</p> <p>Dominio de la metodología histórica.</p> <p>Conectar y fortalecer otras disciplinas sociales.</p> <p>Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto.</p> <p>Comprender puntos de vista diferentes.</p> <p>Comprender que hay formas diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado.</p> <p>Transmitir de forma organizada los saberes del pasado.</p> <p>Actualización curricular.</p> <p>Deconstrucción de la</p>	<p>Función patriótica</p> <p>Función propagandística</p> <p>Mensajes positivos sobre un sistema social.</p> <p>Función ideológica.</p> <p>Función de memoria histórica.</p> <p>Comprensión del presente.</p> <p>Despertar interés por el pasado.</p> <p>Potenciar el sentido de identidad.</p> <p>Comprensión de las raíces culturales y la herencia.</p> <p>Comprender otras culturas.</p> <p>Comprender los problemas sociohistóricos que tienen relación con el presente.</p> <p>Construir la alteridad y la otredad.</p> <p>Comprender la globalización y las relaciones socioproductivas actuales.</p> <p>Formación del pensamiento crítico.</p> <p>Formación para el trabajo.</p> <p>Fortalecer los espacios públicos.</p>	<p>Función de ocio cultural.</p> <p>Materia idónea para la educación.</p> <p>Desarrollo de facultades individuales.</p> <p>Estimula las aficiones al tiempo libre.</p> <p>Adquisición de sensibilidad social y estética.</p> <p>Desarrollo de la inteligencia emocional.</p> <p>Preparar para la vida adulta.</p> <p>Desarrollar facultades de la mente.</p> <p>Favorecer el ejercicio intelectual.</p> <p>Desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas.</p> <p>Formación ética y moral.</p>

<p>Historia tradicional.</p> <p>Construir el pensamiento histórico.</p> <p>Desarrollar la interpretación histórica a partir de sus estrategias de análisis (objetos de estudio, causas y consecuencias, cambios y continuidades...).</p> <p>Problematizar en torno a los hechos históricos y la realidad sociohistórica.</p>		
--	--	--

Cuadro de construcción propia en base a los términos y expresiones comunes entre los autores consultados.

A partir de las estrategias cualitativas llevadas adelante en la presente investigación, el conjunto de los profesores expresaron que la formación ciudadana democrática del segundo grupo de criterios se revela como el propósito fundamental de la Historia como disciplina escolar, en tanto, provee a los estudiantes en contextos de vulnerabilidad las herramientas necesarias para su proyección en la sociedad. Pensar la historia en el aula promueve una implicación mayor de los estudiantes con el contexto social y económico en el que viven permitiéndoles tomar decisiones como ciudadanos. La Historia se legitima en tanto brinda posibilidades para pensar críticamente la sociedad, hacer preguntas sobre el presente y el pasado y la práctica de una ciudadanía consciente en la cual los jóvenes se comprendan como actores sociales. En ese marco, el primer grupo de funciones, finalidades y propósitos ligados a las formas de hacer Historia cumplen un rol subsidiario, dado que, sirven al propósito prioritario de la construcción de la ciudadanía. En ese sentido, los docentes destacan que la formación de la conciencia histórica se trabaja en pos del propósito de la formación ciudadana. De tal modo, la educación histórica se legitima en las escuelas matanceras debido a que se constituye en una vía de inclusión social, teniendo en cuenta que, como afirma Cerri (2011) *“el profesor no debería ser entonces un simplificador de contenidos, sino más bien un intelectual que pueda identificar los cuadros de conciencia histórica subyacentes en el proceso educativo (los de sus estudiantes y el suyo propio) y*

asesorar a la comunidad en la comprensión crítica del tiempo, de la identidad y de la acción humana. Es decir, sacarlos de su presente continuo y procurar que se sensibilicen en relación con el pasado y la comprensión de la dinámica histórica”. (Cerri, 2011, en Coudannes Aguirre, 2014). De este modo, la construcción de la conciencia histórica como finalidad de la enseñanza, expresaría en las prácticas cotidianas, un aspecto de la inclusión socioeducativa al proporcionar una mirada crítica del mundo social y la posibilidad de proyección de futuros por parte de los estudiantes. Cabe destacar, por tanto, que los propósitos esgrimidos en los diseños curriculares provinciales y las obras abordadas se reflejan en las prácticas de la enseñanza de la Historia de las escuelas secundarias matanceras indagadas y corroboran las expresiones brindadas por los profesores quienes, en amplia mayoría, afirman seguir lo enunciado en dichos documentos, no como un mero respeto a lo prescripto, sino porque la experticia profesional los conduce a identificar en los documentos una orientación adecuada a las realidades en las cuales desarrollan sus prácticas.

Respecto del tercer grupo de criterios, si bien los docentes expresaron la importancia del trabajo sobre las habilidades intelectuales como la comprensión lectora y la producción escrita de los jóvenes, afirmaron que dichas funciones no representan un propósito inherente a la educación histórica, sino a toda asignatura escolar. Sin embargo, en las observaciones sobre los dispositivos escolares, la mayor proporción de estrategias de enseñanza practicadas en las aulas se orientan a la formación de las capacidades de aprendizaje en desmedro de la formación del pensamiento histórico. Como resultado, la rutinización mediante estrategias transmisivas y repetitivas obstaculizan el pensamiento crítico entendido como la capacidad de adoptar una postura propia y fundada respecto de una problemática o situación determinada mediante el análisis e interpretación de información y argumentos para construir juicios razonados y tomar decisiones de índole personal o social.

Mientras resulta fundamental la construcción del pensamiento histórico como basamento de la formación ciudadana, los discursos simplificados y descriptivos imperantes obstaculizan la producción de la interpretación histórica en base a la hipotetización, la argumentación y la conclusión. El acopio de hechos históricos presentados a través de relatos primigenios

limitan la comprensión de la multicausalidad y del cambio sociohistórico, impidiendo la visualización de las acciones conscientes de los actores sociales. En consecuencia, las narrativas históricas tradicionales que predominan en la mayoría de las aulas contradicen el propósito de la formación ciudadana a través de la construcción de la conciencia que los mismos docentes y el currículum otorgan a la Historia. En ese marco, el objetivo planteado por Josep Fontana acerca de que la historia deje de ser un “*conocimiento libresco*” y se oriente a la recuperación y legitimación de su función social como herramienta de construcción de futuro queda seriamente obstaculizado (1982; 263).

B-Consenso en torno a la necesidad de acercamiento entre la investigación histórica y la historia como disciplina escolar: En este apartado resultan como argumentos destacados y comunes, por un lado, el propósito de ligar la enseñanza de la Historia a la investigación histórica, su epistemología y su metodología y, por otro lado, la superación del rol de mero transmisor de saberes para los profesores de Historia vinculando su trabajo con la producción de la ciencia histórica y su capacidad de construir propuestas didácticas ligadas al quehacer del historiador y a la construcción del pensamiento histórico.

Mientras desde los diseños curriculares se busca la adopción de marcos referenciales que respondan a los actuales modos de producir saberes científicos, los textos que analizamos plantean la necesidad de acercamiento entre ambas formas de hacer historia, una ligada al quehacer científico que se erige como necesario para la innovación de la enseñanza, y, otra que entiende a la Historia bajo el constructo de disciplina escolar, en el cual se toman los saberes históricos producidos académicamente y se los reconfigura bajo prácticas escolarizadas.

El consenso entre las obras consultadas y los documentos curriculares indica que la Historia asignatura ya no se piensa como un constructo inalterable, en tanto participa de una cultura escolar refractaria al cambio, sino, más bien, como una práctica, que además de ser portadora de tradiciones que le otorgan legitimidad, posee capacidad de transformarse en la medida que se asocia a la renovación historiográfica y la innovación didáctica. Las obras y documentos analizados se acercan mayormente a aquello que Rafael Valls (2007) denomina como historia pretendida frente a la historia soñada propuesta por Cuesta Fernández (1998), en tanto, se reconoce en la historia enseñada la capacidad de

transformación a partir de los avances historiográficos, las propuestas didácticas, las orientaciones curriculares y, por sobre todo, la experticia del docente que construye una metodología adecuada a la realidad social y educativa en la cual despliega sus prácticas y los propósitos de la enseñanza histórica. En ese contexto, desde el Diseño Curricular de Ciencias Sociales para Primer Año se sostiene que:

“El cambio radica en que si tradicionalmente la enseñanza estaba orientada sólo a la definición “de lo que se debe aprender”, en esta materia está orientada a desencadenar en el aula un proceso que permita a los alumnos/as vincularse dialécticamente con el conocimiento producido por las Ciencias Sociales desde una actitud participativa, problematizadora, constructiva” (2006; 61)

Mientras que en el Diseño Curricular para Tercer Año se expresa que:

“...la historia-ciencia se ha ido configurando a partir de una serie de crisis y ajustes mediante los cuales ha puesto en marcha alternativas de producción de conocimiento que son consideradas de interés para introducir cambios en las prácticas de su enseñanza” (DGCyE, 2008, 157).

Un acuerdo tácito entre los investigadores educativos es la necesidad de trabajar en la deconstrucción de la narrativa romántica de la historia nacional (Carretero y otros, 2013) y la puesta en práctica del enfoque historiográfico subjetivista a través de la inclusión didáctica del método histórico. De tal modo, Prats y Santacana (2011) denuncian la “construcción de una historia inútil” a la cual definen de esta manera:

“La enseñanza de la historia en la escuela obligatoria se ha basado tradicionalmente en la construcción de unos relatos cuyos ingredientes se cocinaban en los despachos ministeriales; el plato que se le servía al cuerpo docente -y por lo tanto también a los niños- contenía los siguientes ingredientes: por una parte, un contenido político que vigorizaba el sentimiento identitario y nacionalista y, por otra, un contenido de tipo cultural que fortalecía la autoestima de los miembros de esta comunidad nacional. Este relato también contenía pequeñas o grandes dosis de etnocentrismo e incluso el estímulo del odio hacia los países vecinos considerados rivales... A esta estructura conceptual hay

que sumarle también el enaltecimiento de las victorias militares y de aquellos individuos cuya vida o cuyas acciones se consideraban ejemplificantes” (Prats y Santacana, 2011; 20).

Ello requiere repensar la Historia en función de comprender su conformación primigenia en torno del positivismo del Siglo XIX basada, según los diseños curriculares provinciales, en principios de comprensión fijos, estables y universales (DGCyE, 2006). Ante el paradigma objetivista y la primacía de su perspectiva nacional, se erige la propuesta de enseñar Historia a través de su metodología actualizada. En esa línea Prats y Santacana (2011) enuncian que:

“Hoy existe otra forma de enseñar historia, que ciertamente no es nueva, ya que se basa en métodos y estrategias bien conocidas por los historiadores desde hace mucho tiempo, pero que a menudo no han formado parte del bagaje intelectual de la escuela obligatoria. Naturalmente, esta forma de enseñarla requiere presentarle al alumnado una serie de conceptos, habilidades y procesos propios de la historia. Quizás una de las perspectivas más interesantes de esta didáctica de la historia sea la que pretende inmiscuir a los estudiantes en los procesos de análisis y de investigación propios de la disciplina” (Prats y Santacana, 2011; 22).

En ese mismo sentido, las orientaciones provinciales sostienen que se han producido nuevas formas de comprender la realidad pasada y presente basadas en nuevos argumentos epistemológicos tales como:

“a. el sujeto se ha reconocido, y por lo tanto, incorporado como elemento constitutivo del proceso del conocimiento de la realidad. El sujeto, productor de significados, forma parte de esas realidades que el investigador y el propio educador analiza y transmite.

b. la concepción de verdad y sus posibilidades de alcanzarla de una vez y para siempre, independientemente de sus contextos históricos y hasta geográficos (leyes universales), ha entrado en crisis y ha sido reemplazada por una visión del concepto de verdad que en virtud de procesos históricos se ha relativizado y otras voces, las de las “minorías”, las del pensamiento científico no hegemónico, entre otras, pugnan por construir y legitimar otros modos de conocer y construir “verdades”;

c. finalmente, es central para pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales una mayor preocupación por la comprensión de la historia y el presente en tanto “todo” organizado y en continua interacción” (DGCyE, 2006; 60).

Mientras que a su vez expresan que:

“En las décadas recientes, se ha propuesto “desarrollar el pensamiento histórico” que permita al estudiantado aproximarse a la idea de construcción historiográfica que los lleve a identificar: los cambios y continuidades, los tipos de cambios, el análisis de los procesos de sociedades determinadas, las duraciones de los distintos procesos, la interrelación entre escalas temporales y espaciales; es decir, lograr una concepción plural del tiempo. Trabajar estas cuestiones y dar cuenta de ellas, es necesario si queremos que los alumnos “piensen históricamente”, que se ubiquen en el período que se está analizando y lo comprendan” (DGCyE, 2008; 157).

Los profesores indagados acordaron como un requerimiento profesional el conocimiento sobre la producción historiográfica actualizada, sin embargo, la introducción de la renovación didáctica en base al quehacer del historiador y las estrategias que componen el método histórico resulta dificultosa ante una realidad donde los estudiantes poseen obstáculos serios de comprensión y construcción de hipótesis, argumentos y conclusiones. Los docentes afirmaron que el trabajo con las estrategias de interpretación histórica en el aula son idílicas, ya que, advierten que, primero, se deben resolver problemas de base como el ausentismo, que, impide llevar adelante actividades progresivas que sustenten el método histórico y, en segundo lugar, la formación de los estudiantes en estrategias de estudio que promuevan sus habilidades de aprendizaje generales antes que las propiamente disciplinares.

No obstante, reconocieron como adecuada la incorporación progresiva y selectiva de estrategias propias de la interpretación histórica como la comprensión de causas y consecuencias, la comparación de múltiples perspectivas y la clasificación de información en base a un análisis multidimensional. Pero, como ya se advirtió en párrafos anteriores, las estrategias didácticas presentes en las aulas aún responden a rutinas conductuales y transmisivas. De este modo, la introducción de estrategias ligadas a la interpretación histórica se aggiornan al aula mediante actividades tradicionales determinando una

incorporación confusa y enmascarada de la misma que, por sobre todo, obstaculiza la producción genuina del pensamiento histórico.

La recuperación del posicionamiento del docente como sujeto central en la composición de la historia enseñada es una marca que comparten los discursos presentes en los diseños curriculares y en los textos abordados. Ello conduce a repensar el rol docente como autoridad legítima ante el saber construido desde la ciencia histórica y como práctico en tanto desarrollador de construcciones metodológicas (Edelstein, 1994) en base a los métodos del historiador. Este nuevo rol del profesor como experto en su materia debe entenderse en torno a la expansión de los estudios del campo de las didácticas específicas. En ese marco, el enfoque de Lee Shulman (1986), ofrece un abordaje sobre los modos en que los contenidos son transformados, interpretados y dispuestos para los propósitos de la enseñanza, ofreciendo una nueva base para dar una identidad epistemológica a un campo de investigación y de formación del profesorado en didácticas específicas, diferente al aporte de Yves Chevallard (1991) sobre la transposición didáctica que media entre el saber académico y el saber enseñado. Shulman ensayó el concepto “conocimiento didáctico del contenido” que describe de la siguiente forma: *“La capacidad de un profesor para transformar su conocimiento del contenido en formas que sean didácticamente poderosas y aun así adaptadas a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes”* (Shulman, 1987:15). En correlación con el CDC –Conocimiento Didáctico del Contenido- propuesto por Shulman, el concepto de metodología o estrategia refiere al camino escogido para llegar a una meta o finalidad educativa que se ha propuesto (Quinquer, 1997) reconociendo que entre dichas metas se encuentran *“el aprendizaje de conceptos, procedimientos, de interpretaciones sobre cuestiones históricas y geográficas, el desarrollo de capacidades intelectuales propias del pensamiento social o de habilidades comunicativas y sociales, y también la adquisición de valores, de actitudes o de hábitos”* (Quinquer, 2004; 1).

En ese marco, investigadores del campo de la didáctica de la Historia como Gonzalo De Amézola y Valeria Morras (2012) coinciden en la incapacidad del concepto transposición didáctica para comprender la enseñanza en torno a temas críticos como Malvinas debido a que *“la Historia no es una ciencia exacta sino una ciencia social y, por ese motivo, en nuestra disciplina las conclusiones están mucho más influidas por las ideas, por el punto*

de vista del investigador que en el caso de la matemática” (2012; 54), mientras que María Paula González (2011, 2017) destaca que *“más allá de la racionalidad de las teorías pedagógicas, de los saberes académicos y los diseños curriculares hay un saber práctico, oportuno y contingente de los profesores, lo que equivale a decir que los docentes no son meros reproductores-mediadores del conocimiento tal como plantea Chevallard”* (2011; 11) y que *“los saberes históricos escolares pueden ser considerados como productos situados y singulares por sus objetivos, fuentes, destinatarios, contextos de desenvolvimiento, formas y autores”* (2017; 45) dando cuenta que el concepto de transposición didáctica no es un constructo capaz de hacer inteligibles las operaciones de los docentes en torno a la construcción de sus prácticas de enseñanza de la Historia.

El rol central del profesor como compositor de la enseñanza se verifica en las escuelas indagadas, no obstante, ante las singularidades del contexto matancero, la transposición didáctica de los saberes científicos renovados queda diluida ante de los propósitos de una formación ciudadana acorde a la realidad social circundante. Los profesores, ante el propósito social de la educación histórica desarrollan discursos y prácticas de la enseñanza que no guardan necesaria relación con los saberes científicos renovados, sino, más bien, con un diagnóstico de situación y bagajes de los estudiantes. De este modo, la acción de transponer, entendida como la reproducción de saberes científicos por parte de los docentes en las aulas, queda invalidada frente a un contexto donde las finalidades educativas del conocimiento histórico son orientadas hacia la inclusión socioeducativa mas no hacia la formación científica.

Tal afirmación se vuelve más compleja si se tiene en cuenta que la incorporación de la renovación historiográfica a través de estrategias didácticas ligadas a la producción del pensamiento histórico es frecuentemente desestimada otorgando continuidad a estrategias tradicionales que contradicen el propósito de la formación ciudadana a través de la producción de conciencia argumentada por los propios profesores. De ello surge una paradoja que consiste en la desestimación de la producción de pensamiento histórico desde las estrategias propias de la interpretación histórica frente a la perpetuidad de discursos y prácticas tradicionales que no fortalecen el pensamiento socio-crítico, sino la continuidad de relatos y estrategias basadas en la descripción de hechos históricos. En consecuencia, mientras el docente es la autoridad central en la construcción metodológica (Edelstein,

1994), ello no implica que la “didactización” del contenido histórico se base en enfoques científicos renovados. La contradicción entre las finalidades educativas y las propuestas didácticas planificadas por los profesores para alcanzarlas por los profesores resultan evidentes.

C- *Consenso acerca de los criterios y perspectivas sobre los contenidos*: Los textos analizados iniciaron un proceso de profundización sobre los contenidos ligados a la memoria histórico-social, la defensa de los derechos humanos, la integración latinoamericana focalizando en la región Mercosur, los derechos de niños, niñas y adolescentes y la diversidad cultural de los pueblos originarios, avanzando sobre la historia contemporánea argentina, latinoamericana y mundial, así como sobre la historia argentina y latinoamericana reciente desde los años sesenta hasta el presente a través de una revisión en las formas de interpretar los hechos históricos bajo un enfoque crítico-ético. Las orientaciones curriculares expresa la perspectiva crítica de los contenidos a través de la *“construcción de las identidades étnicas latinoamericanas a través de la recuperación de las expresiones de la cultura, el estudio de los conflictos y escenarios de contacto, lucha y resistencia de los pueblos por mantener su identidad cultural”* (DGCyE, 2007).

Las indagaciones realizadas denotan una inicial adecuación de los contenidos históricos hacia las perspectivas historiográficas críticas. Un ejemplo de lo expresado se observa en el caso de los pueblos originarios del territorio argentino donde se destaca un tratamiento ético-político ligado a un análisis basado en la categoría de etnocidio. Pero, tal adecuación no se efectúa a través de estrategias de producción de saberes propios de la ciencia histórica, sino, más bien, mediante la recreación del contenido a través de, por ejemplo, producciones audiovisuales que muestren su identidad cultural o mediante actividades rutinarias como la lectura de textos y el cuestionario.

Frente a las estrategias didácticas de corte conductual, la orientación didáctica basada en proyectos de enseñanza que orientan la producción autónoma de saberes sobre las culturas originarias (DGCyE, 2007) no son incorporadas a la enseñanza bajo el argumento de la complejidad que reviste la problematización en la cotidianeidad del aula. La perspectiva crítica, por tanto, se debilita ante la imposibilidad del trabajo sobre temas/problemas que habiliten la interpretación del cambio social y las acciones de los actores.

En relación con los criterios ético-políticos de selección de contenidos, la función ciudadana de la Historia en el ámbito educativo incide en la reorientación y selección de contenidos acorde a la construcción democrática. En pos de ello, tal como ya expresamos, el creciente lugar de los contenidos ligados a las nuevas visiones de la Historia y la incorporación de la historia reciente y contemporánea en su conjunto busca hacer frente al paradigma romántico de la enseñanza (Carretero y otros, 2013). Revisar las atrocidades de los siglos XX y XXI, sus genocidios, totalitarismos y guerras, será un objetivo de democratización a través de la introducción de diversas fuentes y perspectivas, según plantean los diseños curriculares. Pese a dicha orientación, la revisión crítica en las aulas se despliega de forma incompleta, dado que los discursos y prácticas se hallan anclados en análisis territorialmente limitados a la nación, los continentes y determinados colectivos sociales. De tal modo, las categorías críticas se debilitan ante el tratamiento sintético y recortado sobre los contenidos que impedirá que el genocidio nazifascista se constituya como modelo teórico-discursivo para comprender nuevos genocidios históricos sobre otros colectivos sociales y espacios territoriales.

En relación a la organización y secuenciación de los contenidos, los diseños curriculares y los textos abordados consideran la necesidad de trabajar en función de los conceptos básicos, estructurantes y transdisciplinarios como tiempo, espacio, sociedad, cultura, poder, conflicto, actores sociales, realidad sociohistórica y alteridad, entre otros. Dicho trabajo promueve un abordaje integral y complejo de los contenidos entendidos como problemas históricos través de periodizaciones alternativas que introducen los criterios de simultaneidad, secuencia, duración cambio y continuidad, producto del derrotero historiográfico que desde diversas escuelas historiográficas culminan convergiendo en el paradigma de la nueva historia social. Empero, en las escuelas exploradas dicha orientación no resulta en una sistematización de los conceptos disciplinares en el aula, sino, más bien, en una inclusión salpicada producto del entramado entre tradición e innovación, del tema histórico que se esté aprehendiendo y del grupo de jóvenes con el cual se trabaja.

D- *Consensos en torno a las estrategias y actividades didácticas:* Las propuestas didácticas que se destacan en los diseños curriculares y los textos interpretados se hallan ligadas a los propósitos de acercar, como ya se advirtió, lo escolar a lo académico a través del método histórico, de construir una ciudadanía democrática y de desarrollar las capacidades

intelectuales de los estudiantes. A partir de una mirada de conjunto, las propuestas didácticas reconocen que *“los métodos o estrategias pautan una determinada manera de proceder en el aula, es decir, organizan y orientan las preguntas, los ejercicios, las explicaciones, la gestión social del aula o las actividades de evaluación que se realizan de acuerdo con un orden de actuación orientado a conseguir los fines propuestos”* (Quinquer, 2004; 1). Del conjunto de las propuestas resultan las orientaciones didácticas que se describen a continuación:

**La interpretación histórica en el aula:* Bajo la premisa de que la naturaleza de la Historia se refleja en el método de trabajo del historiador, el aspecto metodológico resulta fundamental para ser incorporado al proceso de enseñanza, de tal modo que las orientaciones que surgen de las obras consultadas invitan a los profesores a recuperar los pasos del oficio académico, a saber: a- búsqueda de información previa sobre el objeto de estudio b- formulación de hipótesis explicativas, c- clasificación de las fuentes históricas, análisis de su credibilidad y su interpretación, d- el trabajo en torno a la causalidad y, por último, e- la explicación histórica. En ese marco, las propuestas curriculares consignan que la obtención y tratamiento de la información sobre hechos históricos deben basarse en:

“Examinar en las fuentes de la Historia el contexto de origen, la motivación y la situación de producción, utilizando diversas fuentes tomados de distintos medios de información y comunicación (documentos, pinturas, grabados, textos, monumentos, obras arquitectónicas, trazados urbanos, espacios productivos, artefactos tecnológicos, relatos de viajero, mapas históricos, representaciones gráficas, estadísticas censales, fuentes literarias de distinto tipo, pinturas, fotografías, fotografías aéreas, imágenes de época, tablas, diagramas, infografías, esquemas conceptuales y gráficos estadísticos diarios, revistas textos, entre otros)” (DGCyE, 2007; 148).

**La construcción del conocimiento histórico:* otro aspecto relevante se erige en torno a las explicaciones sobre la construcción del conocimiento y caminos didácticos que busquen trabajar en torno al razonamiento humano desde la psicología educacional para interpretar aquellos procesos cognitivos que se habilitan a partir del pensamiento histórico y social (Carretero y Castorina, 2012), junto con la búsqueda del pensamiento crítico-reflexivo, el

desarrollo de la comprensión y las capacidades y habilidades del estudiante, como la lectura, la lectocomprensión, la escritura de textos y la expresión oral.

Desde los diseños curriculares, se propone que las estrategias de enseñanza de la historia y la puesta en marcha de actividades que construyan el pensamiento histórico, colaboren en los “desempeños de los estudiantes” a través de actividades mediante las cuales los jóvenes comparen, relacionen, clasifiquen, analicen, reflexionen, concluyan, hipoteticen, imaginen, definan, identifiquen y observen (DGCyE, 2006).

**Las estrategias de enseñanza propiamente dichas:* Se verifica un consenso en torno a la apuesta didáctica sobre una multiplicidad de estrategias interactivas entendidas como aquellas propuestas metodológicas que orientan los procesos de enseñanza colocando el énfasis en el quehacer activo del estudiante, su participación y el desarrollo de habilidades de pensamiento sociohistórico de carácter crítico y reflexivo que contemple la comunicación de saberes en un ámbito de producción e interpretación colaborativos mediante tramas problematizadoras y complejas y la modificación de tiempos, espacios y organización del aula (Quinquer, 2004).

Asumiendo la necesidad de trascender los métodos instruccionales centrados en el docente se propone un sinfín de estrategias entre las cuales se destacan la interpretación de estudios de casos, el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo, las simulaciones y los juegos, el diseño de proyectos participativos, el desarrollo de investigaciones, el análisis de fuentes secundarias visuales, auditivas y audiovisuales –cine, publicidad, canciones, producciones televisivas, imágenes diversas y otros-, el humor gráfico, la prensa, obras literarias, objetos, artefactos y patrimonio cultural –espacios públicos, patrimonio público y museos- y cartografía histórica junto con una recuperación sistemática de las fuentes primarias y del reestablecimiento del valor de las preguntas problematizadoras que orienten el pensamiento hacia la comprensión, el pensamiento de orden superior y la metacognición (Anijovich y Mora, 2019).

Los diseños curriculares exponen itinerarios precisos para la definición de estrategias: lecturas e interpretaciones de textos, organización de salidas de campo, elaboración de registros de información, toma de notas a partir del manejo de fuentes, descripciones densas de objetos tecnológicos, relevamiento de información a través del fotografiado, registros gráficos, lecturas interpretativas de textos icónicos, participación en instancias de

intercambio de información, elaboración de textos e informes individuales y/o grupales, participación en plenarios de debate a nivel áulico y exposiciones de producciones grupales y/o individuales comunicando los resultados del proceso de aprendizaje que incluyan situaciones argumentativas respecto a la temática en estudio (DGCyE, 2008;180).

**Historia reciente e historia oral:* El enfoque, los métodos y las fuentes de la historia reciente y la historia oral reciben un tratamiento particular dada la novedad de su incorporación y su abordaje metodológico singular. En consonancia con la legitimación y ampliación de la historia reciente, fuera y dentro la escuela, se desarrolla una producción bibliográfica que aborda en forma particularizada dicho campo de estudio. De tal modo, un primer gran conjunto de investigaciones abordan la relación entre escuela, historia, memoria e identidad, mientras que un segundo grupo abordan la conceptualización de la historia reciente junto con las metodologías cualitativas de la historia oral como la entrevista, los diferentes tipos de observación, la obtención y construcción de testimonios y las encuestas entre otras.

Frente al fomento de las propuestas curriculares y las orientaciones didácticas sobre la emulación del oficio del historiador y la interpretación histórica mediante la inclusión de múltiples fuentes en el aula, la exploración en las escuelas mostró una leve incorporación de producciones visuales y audiovisuales. No obstante, la construcción metodológica sobre dichas fuentes adopta las formas propias del trabajo escolar en desmedro de su función como fuente histórica. De tal modo, como ya anticipamos, las fuentes asumen el rol de recurso didáctico destinado al acompañamiento de la explicación temática del profesor sin incorporar los pasos metodológicos de la interpretación histórica. Dado que los profesores se hallan preocupados por construir habilidades de aprendizaje generales como la lectocomprensión, cuando las estrategias de interpretación de la historia aparecen en la escena del aula, lo hacen de forma enmascarada bajo la lectura de manuales escolares/fotocopias. Visualizar la multicausalidad en la rutina escolar diaria, implica leer y comprender un texto para, luego, reescribir las causas y consecuencias en la carpeta, mientras analizar un film histórico implica describir lo que pasó pero no explicar cabalmente el cambio histórico. Respecto de las fuentes cartográficas, el abordaje del espacio no deja de experimentarse bajo un tratamiento estático, fijo y como continente -de lo social y lo natural- a través de sencillas lecturas de mapas históricos que luego serán

reproducidas mediante su copiado en las carpetas. Por tanto, las transformaciones socioterritoriales no son explicitadas, dado que, los mapas se constituyen en un elemento verificador del relato docente pero no de los conflictos históricos.

Desde otro ángulo, si bien los docentes destacan la necesidad de trabajar en función de habilidades y capacidades como la lectura y su comprensión, la escritura y la oralidad, dicha tarea no es consecuencia de un saber profundo sobre los aportes de la psicología cognitiva, sino, más bien, del reconocimiento de la emergencia del diagnóstico situacional y la experiencia práctica de los docentes. Por tanto, el trabajo sobre competencias educativas no es producto de la reconfiguración de los aportes de la psicología educacional ni la resignificación de las orientaciones curriculares a la Historia escolar, sino, por el contrario, de contingencias educativas visibles desde el contexto.

Los proyectos integradores y el trabajo colaborativo que se proponen desde las orientaciones curriculares y desde el campo de la investigación son incorporados por la demanda de las autoridades escolares –directivos e inspectores- o los problemas emergentes que surgen del contexto socioeconómico. Sin embargo, los profesores encuentran dificultades para construir proyectos de Historia que ligen tanto los requerimientos de las autoridades como los temas emergentes. El trabajo con proyectos integradores y colaborativos será mejor gestionado si se refiere a la resolución de un problema histórico como, por ejemplo, los derechos de los trabajadores o los derechos de niños, niñas y adolescentes dado que posibilitan al profesor el usual trabajo diacrónico. No obstante, abordar problemas ambientales implica un desafío a las prácticas y discursos habituales dada la ausencia de saberes y el desconocimiento de estrategias para abordar el tema, lo cual, deriva en la construcción de proyectos desvinculados de la interpretación histórica y que, según los profesores, interrumpen el proceso de enseñanza cotidiano. Más allá de las dificultades en torno a los temas/problemas, los proyectos son realizados, usualmente, mediante actividades convencionales del aula que no requieren de estrategias problematizadoras y colaborativas, como el estudio de caso. El cierre anual de los proyectos, incluso, finalizan con una exposición escolar principalmente basada en trabajos estáticos –láminas, afiches y folletos- mientras, gradualmente, se introducen producciones de videos o experiencias participativas como los debates.

Las indagaciones realizadas exponen las dificultades que los docentes poseen al momento de renovar las estrategias de enseñanza. La introducción de la problematización a través del aprendizaje basado en problemas –ABP- y los proyectos colaborativos son obstaculizados por la prioridad que los profesores le otorgan a las actividades clásicas del “estudiantar” con el propósito de formar a los estudiantes en habilidades básicas de aprendizaje, las pervivencias de discursos tradicionales y descriptivos sobre la Historia y la continuidad de los formatos escolares rígidos que impiden el trabajo interdisciplinar y multigrado.

E-Efemérides escolares y el calendario escolar: En primer lugar, los diversos autores revelan la relación que las efemérides poseen respecto del enfoque romántico que apela a la construcción moral de la identidad nacional, de tal modo, que la forma en cómo se recrean en el ámbito escolar, se relacionan con el paradigma tradicional de la Historia que promueve una noción de patria ligada a la concepción mítica de la nación. La recreación de las fechas, epopeyas y héroes patrios se realiza usualmente a través de actos escolares altamente ritualizados, con profunda carga de sacralidad y reproducción folclórica.

Frente a dicho diagnóstico, los textos proponen una reelaboración dinámica y problematizadora en torno a las fechas patrias y la creciente relevancia que hoy tienen las efemérides ligadas a la historia reciente. Tal como observa Perla Zelmanovich (2010), las efemérides apelan a un punto de partida ligado a la construcción del estado nacional, lo cual, opera sobre la necesidad de colocar un origen en lo lejano que hoy pierde fuerza frente a un proceso histórico que ha provocado una reconfiguración de las preguntas que se realizan desde el presente. En ese contexto, la resignificación surge como una tarea urgente dado que *“las efemérides tendrán algún poder explicativo en la medida en que sean significadas desde cada presente particular, revalorizadas como parte de un proceso y no como meros acontecimientos”* (Zelmanovich, 2010; 23). No se trata ya de aprender lo que pasó el 25 de Mayo de 1810 sino de comprender, mediante narrativas históricas renovadas, el conflicto en torno a dicha fecha, interpretando a los actores sociales –ya no héroes de bronce- y la realidad sociohistórica compleja a partir de sus dimensiones. De tal modo, los autores sugieren ligar los actos escolares -donde la escuela se abre a su comunidad-, al trabajo de la Historia en el aula “abriendo los mitos” y haciendo lugar a las diferentes posturas sobre el pasado (Zelmanovich, 2010).

No obstante, otra tarea compleja se abre en torno a las efemérides del tiempo presente como el Día Nacional por la Memoria, la Verdad y la Justicia y el Día del Veterano y de los Caídos en la guerra de Malvinas e islas del Atlántico Sur y, también, de aquellas efemérides ligadas a nuevas miradas ético políticas y la revisión historiográfica como el Día del Respeto a la Diversidad Cultural. Sobre las fechas del calendario escolar ligadas a los propósitos democratizadores y a la participación ciudadana crítica y consciente, los diversos trabajos apuntan al desarrollo de estrategias de enseñanza que vinculen a los estudiantes con los testimonios directos a partir de los propios actores sociales que han vivido la historia o a las nuevas miradas en torno a problemas históricos como los ligados al proceso de conquista y colonización europea sobre América. Las orientaciones didácticas que se brindan para superar el enfoque tradicionalista y positivista, proponen el trabajo a partir de la historia oral y sus estrategias metodológicas como la entrevista y la construcción u obtención de testimonios mediante recursos visuales y audiovisuales junto con todas aquellas fuentes y recursos como el cine o series documentales (Benadiba, 2017). De esta manera, las orientaciones provenientes desde la investigación educativa interpelan los discursos escolares en torno a las efemérides incidiendo en las finalidades de la educación histórica como son la formación ciudadana, la identidad nacional y latinoamericana junto con la construcción de una sociedad plenamente democrática.

Sin embargo, según lo indagado en las instituciones matanceras, el entramado entre tradición e innovación se verifica en las conmemoraciones y los actos escolares. Las efemérides, el calendario escolar y los actos patrios no se han resignificado como lo proponen los investigadores del campo educativo, ya que, una serie de tradiciones se plantan frente a la innovación educativa mientras los formatos escolares impiden un trabajo comunitario que aúne a todos los sujetos implicados. Por un lado, la organización de los actos escolares y las conmemoraciones se hallan en manos de un conjunto diverso de profesores que enseñan diferentes disciplinas escolares, provocando una coexistencia de heterogénea de narrativas sobre las efemérides. La continuidad de la tradición en los rituales escolares obstaculizan la resignificación de las conmemoraciones impidiendo “abrir los mitos” (Zelmanovich, 2010). Por otro lado, la renovación de las lógicas de las efemérides escolares es obstruida por la carencia de tiempo para la elaboración de clases especiales y de “números” para el acto y la fragmentación del trabajo docente. Los docentes

culminan repitiendo discursos y prácticas añejas mientras expresan que el calendario escolar se ha consolidado como meras interrupciones al tiempo escolar. De tal modo, las efemérides y los actos escolares pierden fuerza en su propósito de unificar a la comunidad educativa, impidiendo una renovación singular en pos de los jóvenes y sus nuevas formas de concebir lo común y lo público en la nación.

F- *Consenso en torno a los enfoques, criterios e instrumentos de evaluación:* Las orientaciones curriculares y las investigaciones analizadas proponen una transformación en torno a la evaluación que consiste en deconstruir la evaluación tradicional o cuantitativa comparando sus efectos con las estrategias de evaluación cualitativa consideradas como la vía hacia la democratización de los procesos de evaluación. Como señala Morán Oviedo (2010) existe una coincidencia en torno a que *“la concepción de la evaluación actual se ha ampliado, ha cambiado de paradigma, en concordancia a los nuevos enfoques de la educación contemporánea, se concibe como un juicio de valor, como acción pedagógica, interactiva y contextual y como ayuda individual y grupal para lograr los fines de la educación”* (2010; 10), de tal modo que, la evaluación cuantitativa, entendida como aquella inspirada en la teoría de la medición, en el uso de tests o pruebas objetivas, sólo ha logrado que los estudiantes memoricen datos, fechas, nombres, cifras, ideas, conceptos y teorías, sin que entiendan cabalmente el por qué y para qué de los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que acontecen a su alrededor, lo cual, conlleva a que el estudiante adquiera mucha información, pero escasa o nula formación (Morán Oviedo, 2010).

Desde los diseños curriculares se sostiene que *“los exámenes deben servir a la vez para evaluar el proceso de enseñanza del docente, como para orientar al alumno/a acerca de lo que aprende y sus desempeños”* (DGCyE, 2006; 80). En ese sentido, las orientaciones curriculares en torno a la evaluación fomentan el carácter cualitativo, donde los cuadernos de los estudiantes son incorporados como dispositivos legítimos de evaluación junto con las pruebas objetivas y demás registros anecdóticos al proceso de evaluación.

En este marco de transformación de los procesos de evaluación, nuestras exploraciones en torno a los dispositivos y los testimonios de los docentes, dan cuenta de una mirada ecléctica en torno a los propósitos de la evaluación. Los profesores, si bien continúan apelando a la prueba objetiva escrita como forma de control de saberes que *“obliga a los alumnos a estudiar”*, introducen otras formas de evaluar que, sin embargo, no refieren a un

trabajo sistematizado bajo nuevos instrumentos de evaluación, sino, a criterios implícitos del trabajo escolar. De este modo, la participación oral en clase, la entrega responsable de los trabajos de clase mediante carpeta completa, la conducta del estudiante, la expresión oral y el respeto a compañeros y profesores son criterios de los cuales surge una “nota para el boletín”, bajo el nombre de “desempeño global” o “nota conceptual”, que se promediará con las pruebas escritas y lecciones orales junto con algún trabajo práctico que se hubiera desarrollado. Destacamos que esta sumatoria de criterios e instrumentos de evaluación no conforman en sí mismo la inclusión del enfoque cualitativo sino, más bien, la incorporación de elementos dispersos que se toman en cuenta para construir una calificación final. Los criterios señalados son conocidos por todos en el aula pero no son sistematizados mediante un instrumento de evaluación como las rúbricas y, aún menos, forman parte de una experiencia de autoevaluación y metacognición, debido a que son solo decididas desde la centralidad del docente. Asimismo, en los criterios de evaluación no se incluyen las estrategias de interpretación histórica como podría ser la comprensión de causas y consecuencias o el análisis multidimensional. Solo la prueba objetiva y la exposición oral, junto con algún trabajo práctico –que más que prácticos son cuestionarios sobre temas particulares- evalúan los saberes históricos, aunque bajo una dinámica memorística y repetitiva de los contenidos.

A partir de los diagnósticos sobre el proceso de evaluación escolar que se realiza desde el campo de la investigación, la evaluación se convierte en un campo complejo porque sirve, por un lado, para acreditar y, por otro, para emitir juicios de valor para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular, y mejorar los aprendizajes (Anijovich y González, 2019). El producto de nuestro trabajo, indica la existencia de un sencillo diagnóstico y una débil retroalimentación desde el proceso de evaluación dada la carencia de sistematización formal y la atomización de la evaluación en la figura del docente. En consecuencia, se obstaculiza la capacidad de reflexión sobre el proceso de evaluación y una posterior transformación de los procesos de enseñanza, en general. En consecuencia, la función de acreditación domina en el proceso de evaluación mientras desconoce la participación del estudiante en el mismo. De ello deviene un problema central que reconoce la certidumbre respecto de que las funciones de control de la evaluación suelen tener, en la práctica, mayor protagonismo ante la evaluación formativa, entendida como *“un proceso de*

valoración continua y permanente de logros y de observación sistemática de las dificultades y obstáculos de los alumnos para ofrecerles la ayuda y el apoyo necesario en el momento oportuno” (Morán Oviedo, 2010; 14). La evaluación formativa, a través de su carácter integral y su proceso continuo, compartido y regulador, se orienta a recabar información con el fin de revisar y modificar el proceso de enseñanza en función de las necesidades de los estudiantes y los propósitos educativos que se persiguen (Anijovich y González, 2019). En ese marco, el proceso de evaluación a través de estrategias cualitativas implica la incorporación de la autoevaluación y la coevaluación como pilares de lo que Anijovich y González (2019) llaman evaluación auténtica, donde los estudiantes no solo demuestran sus habilidades cognitivas sino, también, el entendimiento y comunicación acerca de cómo aprendieron.

Los criterios e instrumentos que se proponen tendrán en cuenta, no solo, los referidos a las habilidades inherentes a las disciplinas escolares específicas, sino también, a la inclusión de criterios en torno a capacidades básicas y comunes a todas las disciplinas como la lectoescritura y la escritura y las actitudes en torno a la colaboración, la participación y la comunicación. Para el caso propio de la Historia, la relación entre la evaluación cualitativa y las capacidades ligadas al pensamiento histórico como la hipotetización, la argumentación, la formulación de conclusiones, el análisis de fuentes y la comparación de puntos de vista son destacadas en diversas investigaciones educativas. Sin embargo, dado que la evaluación real en el aula suele ser de carácter objetiva y tipo test, la mirada sobre las estrategias propias de la historia renovada se diluyen frente a la memorización de contenidos.

Para el caso de los instrumentos de evaluación, en las obras abordadas se reivindican y recuperan los portafolios y las rúbricas para observar el proceso de aprendizaje y no para medir los contenidos históricos entendidos como “temas” tal como lo efectúa la evaluación cuantitativa tradicional. En correlato con los instrumentos propuestos se sugiere el trabajo práctico sobre los saberes disciplinares mediante estrategias tales como los proyectos educativos, las investigaciones o los estudios de caso.

Sumado a la preeminencia del carácter cuantitativo de la evaluación, se imponen las características del contexto matancero provocando en los docentes preguntas en torno a ¿Cómo evaluar a los estudiantes que poseen dificultades para concurrir a la escuela?

¿Cómo integrar a aquellos alumnos que poseen alto grado de ausentismo desde una escolarización basada en el enfoque tradicional? En ese sentido, más que pensar en una adecuación de criterios e instrumentos de evaluación disciplinares, los profesores buscan respuestas ante un contexto donde lo que predomina es la inclusión educativa frente a la inclusión evaluativa. Los profesores dan cuenta que, en contextos de vulnerabilidad, un estudiante que desaprovecha, es un estudiante que tiende a abandonar la escuela y, ello, coloca al proceso de evaluación ante una encrucijada que requiere de una democratización de la evaluación que supera la discusión en torno al binomio del evaluación cuantitativa-evaluación cualitativa.

G- La tecnología educativa y su relación con la enseñanza de la Historia: Un punto en común que tienen los textos es la necesidad de ligar la enseñanza a las transformaciones tecnológicas dominantes y a las formas de construir y comunicar de la cultura contemporánea y la cultura juvenil. En relación con ello, existe un acuerdo en torno a que el diálogo entre la tecnología, la cultura contemporánea y la escuela están produciendo cambios en la enseñanza, lo cual implica, que existe un campo de posibilidades abierto a la inclusión tecnológica, que se está mediatizando, principalmente a través de la formación docente continua y documentos ministeriales donde se comunican orientaciones y experiencias didácticas con abordaje tecnológico. Asimismo, las sugerencias en torno al proyecto cultural de la escuela y su relación con las tecnologías expresan la adherencia a la idea de incluir a estas últimas, no como meros recursos de enseñanza, sino como estrategias de conocimiento en sí mismas. Desde los estudios educativo-cognitivos, se hace referencia a la urgencia de introducir las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de enseñanza debido a que sus trabajos concluyen que los procesos cognitivos que desarrollan los jóvenes en torno a la cultura tecnológica devienen en una cognición distribuida (Salomon, 2001), esto es, en la capacidad de aprender a través de la tecnología que supone la idea de que los procesos cognitivos se extienden a través de los artefactos materiales y artefactos psicológicos, entre ellos el lenguaje, mediante el cual se rompe con el modelo representacional de la mente, en tanto se concibe a la cognición no únicamente con criterios de interacción conocimiento-mundo, sino en tanto herramientas cognitivas que permiten determinadas acciones prácticas, y cuyas funciones exceden lo meramente

denotativo (Apud, 2014; 144) En ese marco, se contempla a los jóvenes como “personas más”, concepto esgrimido por David Perkins (2001) para describir a los sujetos-estudiantes y su relación con el entorno y los objetos que los componen –carpeta, computadora, otros-, lo cual permite comprender a la inteligencia distribuida como el resultado de la interacción con el entorno cultural del cual participan los jóvenes y que, por tanto, la escuela, debe contemplar.

A raíz de las transformaciones culturales contemporáneas, desde el campo de la investigación educativa se ofrecen orientaciones en pos de la digitalización de la enseñanza a través de la creación de políticas públicas que contemplen una readecuación tecnológica-curricular y la creación de dispositivos pedagógicos digitales como laboratorios digitales, plataformas MOOC, gamificación en pos de la creación de un nuevo escenarios educativo de cara al futuro (Rivas, 2019). Sin embargo, mientras los diseños curriculares provinciales creados desde el año 2007 solo incorporan la educación tecnológica en un breve párrafo en el Diseño Curricular de Cuarto Año (2010), un aspecto a destacar es la cada vez mayor inclusión de recursos tecnológicos a las estrategias de enseñanza desde los usos propios y voluntarios de recursos de estudiantes y docentes y la existencia de computadoras y proyectores en las escuelas como producto de políticas públicas, como el plan “Conectar Igualdad” (2010), que distribuyeron artefactos tecnológicos y, junto a ello, crearon una conciencia sobre la necesidad de actualización tecnológica de la educación. Sin embargo, tras el cierre del Plan Conectar Igualdad y su caótica y corta implementación, el desarrollo de estrategias tecnológicas en la enseñanza se produce en forma intermitente, ya que dependen del acceso que los jóvenes y los docentes tienen respecto de la tecnología, a la actualización de los docentes y a los usos personales -con lógicas de consumo y no de producción- que desarrollan los estudiantes. En ese marco, parecería que en las aulas, se produce de manera implícita aquello que desde el campo de la educación denominan tecnología BYOT –“Trae tu propia tecnología”. Sin embargo, desconociendo el esquema teórico BYOT, los docentes informaron que en los cursos donde hay presencia de celulares la implementación tecnológica se incorpora a los procesos de enseñanza, mientras que la creciente conectividad wi-fi, también dinamiza el aprendizaje. Algunos docentes han incorporado en sus prácticas redes y plataformas virtuales gratuitas, pero, las experiencias se ligan más a la comunicación entre estudiantes y docente que a la inclusión de estrategias

de enseñanza de la Historia basada en paradigmas tecnológicos. Asimismo, la carencia de conectividad en los hogares de los estudiantes complica la continuidad de la enseñanza más allá del aula. Ante ello, surge un problema ligado a la legitimidad de la enseñanza a partir de redes y plataformas virtuales, ya que algunos docentes comentaron que cuando quisieron incorporar dichas plataformas virtuales –Google Groups y Edmodo- para organizar las clases, los mismos estudiantes se resistieron a su uso e incluso, algunos, se opusieron llamativamente a dicha incorporación bajo el argumento de que el trabajo en la escuela se relaciona con la escritura en la carpeta y la lectura sobre textos en papel. Ello denota que todavía falta recorrer un camino de legitimación de la tecnología en el aula, que solo será posible mediante una política pública que implique su sistematización, pero, además se visualiza que la inclusión tecnológica no puede depender del aporte de los estudiantes, entre los cuales muchos defienden la idea de que sus celulares son de uso exclusivamente personal. Contrariamente, la navegación en Internet, sí se halla legitimada en los casos en que los docentes solicitan la investigación sobre un tema o concepto.

Por último, en el año corriente -2019- el Marco Curricular Referencial de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, propone *“integrar a la planificación actividades con TIC, que movilicen habilidades cognitivas de orden superior (aplicar, analizar, evaluar, crear), pero especialmente que puedan crear puentes entre los modos de producir saber en el campo disciplinar y los contenidos escolarizados que se busca transmitir, fortaleciendo el lugar protagónico de quien aprende como docente o estudiante”* (p. 14) junto con la transversalidad de la educación digital. Sin embargo, los alcances del documento y sus propósitos en torno a la tecnología, dada su reciente aparición, no podrán ser abordados en la presente Tesis.

En síntesis, el recorrido realizado a través de los puntos comunes y “consensos implícitos” que se han hallado en las obras consultadas, refieren, en última instancia, al cambio curricular, entendido como un proceso que traspasa los límites de los diseños prescriptos, incluyendo todas aquellas prácticas que se anidan en la realidad de las aulas y el contexto escolar en general. Los textos y los diseños curriculares analizados abordan el camino de transformación curricular, ocurrido en las últimas décadas, donde tanto la disciplina histórica como la enseñanza, se han reconfigurado como producto de la dinámica social

contemporánea. En relación con estos cambios, la cultura normativa ha llevado a cabo transformaciones legales y curriculares donde la tendencia general ha sido la de contemplar la Historia como una Ciencia Social que sirve para educar la conciencia colectiva de los ciudadanos así como para reconocer e identificar las raíces sociales, políticas y culturales de los diferentes espacios políticos (Prats, 2001) a la vez que se incluyen las exigencias de la ciencia histórica, su epistemología y su método. En síntesis, las producciones del campo de la investigación en Didáctica de la Historia y Didáctica de las Ciencias Sociales abordadas y afinadas al interior de los diseños curriculares vigentes, son el producto de un clima de época donde convergen la renovación de la historiografía, los avances en la pedagogía y la psicología educacional, así como del campo de la didáctica específica, resultando, en la actualidad, una orientación que aspira a dar una visión de la Historia más ligada a la vida de las sociedades, los actores sociales, los cambios y permanencias al interior de una historia que ahora se concibe como abierta, inacabada e inconclusa y ligada a la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y democrática.

Tras haber realizado un recorrido alrededor de los consensos implícitos entre los diseños curriculares provinciales en conjunto con las obras y publicaciones del campo de la investigación, hemos observado al interior de la Historia como disciplina escolar la presencia de una mixtura particular entre las líneas de continuidad de la tradición histórica y didáctica. Sin embargo, aquella convergencia entre la tradición y la renovación se tornan singulares ante la complejidad que le imprime el contexto matancero en el cual se insertan las escuelas indagadas y donde operan los discursos y prácticas de los profesores. Concluyendo, los cambios y las permanencias en las estrategias de enseñanza de la historia en las escuelas matanceras se configuran desde un entramado complejo de tradición e innovación determinando que las prácticas cotidianas solo son inteligibles si se analizan al interior del contexto social en el cual se producen.

4. CONCLUSIONES: La enseñanza de la Historia y la cimentación de una pedagogía del conurbano

El recorrido que hemos trazado mediante la presente Tesis nos ha permitido comprender las transformaciones y continuidades de la enseñanza de la Historia a través de las estrategias metodológicas desplegadas en las aulas de escuelas secundarias matanceras en contexto de vulnerabilidad socioeconómica, a partir de la implementación de la Ley Nacional de Educación No 26.206/2006 y la Ley Provincial de Educación 13.688/2007. Se profundizó en las estrategias metodológicas porque a través de ellas se revelan los discursos didácticos que orientan la enseñanza, las concepciones historiográficas y epistemológicas de la Historia que se seleccionan para ser enseñadas y, cómo estas orientaciones didácticas y repertorio historiográfico se vinculan con la inclusión socioeducativa que se erige como una tarea crítica en el contexto matancero.

En pos de dicho trabajo, las experiencias vividas de los profesores en las escuelas secundarias matanceras junto a la exploración etnográfica sobre las instituciones donde construyen sus discursos y prácticas de enseñanza, fueron fundamentales para la comprensión de la complejidad que requiere la tarea de enseñar a pensar históricamente bajo el propósito de la inclusión socioeducativa requerida desde los documentos curriculares.

El derrotero experimentado nos ha permitido analizar las concepciones del campo de la didáctica de la historia y del campo historiográfico presentes en los diseños curriculares - dando cuenta que el rol que se le asigna a la Historia es la construcción de sujetos críticos y activos capaces de transformar y participar responsablemente en la sociedad (DGCyE, 2006)- y nos ha posibilitado deconstruir las resignificaciones llevadas a cabo por los profesores en función de sus experiencias prácticas y las tradiciones de la cultura escolar. Dicho recorrido ha evidenciado la conformación de dos grandes núcleos problemáticos que inciden directamente en la inclusión socioeducativa de los jóvenes matanceros a través de la educación histórica.

Por un lado, el primer núcleo problemático refiere a un conjunto de cuestiones históricas y actuales que caracterizan a la escuela secundaria. La continuidad de problemas tales como la expansión, la segmentación, la fragmentación, la exclusión y los formatos escolares se entrecruzan con las dificultades en torno a la garantía de las trayectorias educativas de los

estudiantes a pesar que la Ley de Educación Nacional No 26.206/2006 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688/2007 se instituyen, junto a otras resoluciones, planes y programas, como puntos de inflexión que pone a disposición de las escuelas y los docentes un arco de orientaciones y estrategias dirigidas hacia la transformación de la escuela secundaria, con el propósito de sostener las trayectorias educativas como condición necesaria para el ejercicio del derecho a la educación de los jóvenes.

Por otro lado, un segundo foco problemático se construye en torno a las prácticas de enseñanza de la Historia donde los profesores, conducidos por sus experiencias prácticas, resignifican las orientaciones curriculares y del campo científico educativo. Bajo un análisis de cambios y permanencias de la enseñanza de la Historia presente en las aulas, si bien se reconoce una creciente participación del enfoque basado en la interpretación histórica, se observa una pervivencia dominante de discursos y prácticas pretéritas. En este marco, la LEN/2006 establece que “...la historia-ciencia se ha ido configurando a partir de una serie de crisis y ajustes mediante los cuales ha puesto en marcha alternativas de producción de conocimiento que son consideradas de interés para introducir cambios en las prácticas de su enseñanza” (DGCyE, 2008, 157) mientras los diseños curriculares provinciales son claros en torno a la prioridad de la formación ciudadana sosteniendo que “las Ciencias Sociales deben atender a proporcionar aquellas herramientas que permitan a los estudiantes interpretar los distintos significados y prácticas sociales, promoviendo aquellos conocimientos que para la construcción de la ciudadanía les permitan comprender sus propias experiencias de vida e inscribirlas en un proyecto espacio-temporal que les otorgue nuevos sentidos” (DGCyE, 2006; 60). De este modo, queda en claro la vinculación entre la prioridad de la formación ciudadana y los nuevos modos de producir conocimientos científicos a partir de la recuperación de las condiciones de existencia histórica de los actores sociales. No obstante resulta fundamental la construcción del pensamiento histórico como basamento de la formación ciudadana, los discursos y prácticas imperantes en las aulas obstaculizan la introducción de estrategias de interpretación histórica.

En un contexto caracterizado por la exclusión social y económica, el entramado entre los problemas de la escuela secundaria y las dificultades de las trayectorias educativas de los jóvenes complejizan los propósitos de renovación de la enseñanza propuestos desde el

campo normativo y el campo científico, determinando un espinoso proceso de resignificación curricular que provocará una singular convivencia entre prácticas y discursos tradicionales e innovadores. Empero, la recontextualización de las orientaciones curriculares se producirá a partir de una resignificación docente signada, no solo por la fuerza de esas tradiciones discursivas y prácticas del nivel, sino, también, por la vulnerabilidad sufrida por los jóvenes en contextos críticos.

Las crisis socioeconómicas producto de la continuidad de políticas de mercado y de ajuste del estado, provocaran un continuo empobrecimiento de la población matancera, profundizando los obstáculos a la incorporación de los sectores vulnerables a la enseñanza secundaria. Como consecuencia de la histórica combinación entre expansión y exclusión del nivel medio, la presente masificación vía obligatoriedad vivenciada en el ámbito matancero a partir de la LEN/2006, culmina en un proceso de fragmentación del campo educativo que construye distancias entre las diferentes escuelas profundizando las desigualdades instaladas desde el contexto barrial. Como resultado, una integración excluyente se hace visible en un contexto donde los estudiantes concurren a la escuela en forma salpicada dada la pervivencia de formatos y regímenes escolares rígidos que impiden tránsitos alternativos en función de cada estudiante.

Ante la caída de la frontera escolar destacada por Axel Rivas (2013), mientras las problemáticas del contexto ingresan a las escuelas, se producen respuestas que se cimentan en estrategias escolarizadas tradicionales basadas en una matriz igualitarista que paradójicamente traza caminos individuales y estructurados según cánones fijos.

No obstante, mientras las estrategias de resolución de las escuelas se asientan en principios de igualdad uniformizante, la vulnerabilidad socioeconómica requiere de la construcción de proyectos institucionales transformadores del formato tradicional y el trazado de redes comunitarias con el territorio barrial. Sin embargo, la escasa cualidad comunitaria de las propuestas educativas a los problemas del contexto obstaculiza ambos caminos de integración socioeducativa. De tal modo que, frente a la caída de la frontera escolar, se construyen nuevos muros que divorcian a la escuela del territorio debilitando las expectativas de inclusión. Mientras tanto, los proyectos institucionales actuales continúan replicando los discursos y prácticas vinculados al control de la organización escolar, de la convivencia y las sanciones disciplinarias junto al respeto a la autoridad.

La experiencia indica que la mera existencia de la obligatoriedad no es condición suficiente para la universalización de la escolaridad en el nivel secundario matancero y que dicha escolarización depende de la transformación del formato escolar en pos de la garantía de las trayectorias educativas superando la dependencia de las mismas respecto del lugar que ocupan las familias en la estructura de distribución material y cultural.

Sumado a ello, la centralidad de la cultura tecnológica sobre las prácticas y subjetividades juveniles reclama a la educación secundaria una transformación urgente de su formato en pos de la construcción de trayectorias educativas que incorporen las demandas de la cultura digital. En este marco, la inclusión tecnológica mediante la creación de dispositivos pedagógicos digitales como, plataformas MOOC, gamificación y laboratorios digitales se configura como una dimensión de la inclusión socioeducativa.

La naturalización del trípode de hierro (Terigi, 2008) incide de forma directa en la conformación de las prácticas y discursos de enseñanza y en la recontextualización curricular que realizan los docentes en la cotidianeidad del aula, delineando las trayectorias educativas de los adolescentes determinadas por la persistencia del ausentismo, el desgranamiento, la repitencia y el abandono característicos del contexto matancero.

Como un reflejo de la escuela secundaria, la formación de profesorado se experimenta a través del trípode de hierro organizando el currículum del nivel superior a través de materias parceladas y fragmentación del trabajo docente. Argüimos, entonces, que la naturalidad con la que es vivido el formato histórico desde la formación inicial determina las prácticas de enseñanza a futuro, obligando a los profesores a la construcción de acciones voluntarias e individuales en contextos laborales donde prima la vulnerabilidad socioeconómica.

Frente a la resistencia a romper con el mandato selectivo y uniformizante de la escuela, las prácticas de enseñanza orientadas al propósito de la construcción de conciencia desde las clases de Historia son contrariadas por la cultura escolar y las estrategias tradicionales que la misma escuela despliega para hacer frente a los problemas del contexto del cual surgen las condiciones objetivas de existencia juvenil.

Como resultado de las exploraciones llevadas a cabo para la presente Tesis, a partir del análisis de los cambios y permanencias inscriptos en las estrategias de enseñanza de la Historia surge una compleja paradoja entre los propósitos de la educación histórica

defendidos por los profesores e inscriptos en las orientaciones del campo normativo y del campo científico y los discursos y estrategias que se desarrollan en las aulas en pos de su consecución. Al respecto, iniciaremos un análisis deconstructivo sobre dicha paradoja que culminará en la cimentación de nuevos sentidos pedagógicos sobre las prácticas de enseñanza de la Historia llevadas a cabo por los profesores en el contexto matancero

A partir del consenso al que arriban los docentes en torno a la importancia del propósito de la formación ciudadana a través de la enseñanza histórica, podemos distinguir una reformulación de las estrategias de construcción del pensamiento histórico, tal como lo proponen los campos científicos de la Historia y su didáctica. Mientras los profesores expresan que la formación ciudadana es la principal finalidad de la educación histórica, contradictoriamente, las estrategias y narrativas asociadas a la interpretación histórica renovada tienen una débil presencia en los discursos y prácticas de la enseñanza en las aulas matanceras.

Tal como hemos señalado, los discursos históricos tradicionales expresados a través de relatos simplificados y descriptivos son predominantes en la mayoría de las aulas. Ante el imperio de tales discursos, la producción de la interpretación histórica en base a la hipotetización, la argumentación y la conclusión propias del pensamiento histórico resulta casi nula en las aulas matanceras. Junto a ello, el acopio de hechos históricos presentados a través de relatos primigenios limitan la comprensión de la multicausalidad y del cambio sociohistórico, impidiendo la visualización del conflicto y de las acciones conscientes de los actores sociales.

De tal modo, el acercamiento entre la historia investigada y la historia enseñada no se argumenta en base a la idea de conducir la epistemología y la metodología de la ciencia histórica renovando el aula, sino, más bien, a una reconfiguración simplificada de aquellas estrategias de interpretación histórica construidas desde la historia investigada en pos del trabajo sobre la formación de la conciencia ciudadana. Como resultado, las estrategias seleccionadas no responden a las formas de hacer historia proveniente del campo científico actual, sino a reformulaciones escolares tendientes a reforzar las habilidades de aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, la formación de la ciudadanía entra en puja con, la formación de habilidades de aprendizaje, también destacada como prioridad por los docentes,

provocando una resignificación de las estrategias interpretativas que debilita el propósito de la construcción de la conciencia social.

Las estrategias inherentes a la construcción del pensamiento histórico son moldeadas desde la pervivencia residual del enfoque tradicional instruccional donde prima la metodología expositiva, llevada a cabo por la presentación de un relato oral simplificado, animando cierta participación estudiantil, seguida de la realización de actividades de fijación en la carpeta del estudiante, centradas en el acopio/resumen de las propuestas editoriales plasmadas en libros de texto/fotocopias y el predominio del cuestionario como actividad cotidiana. Las estrategias de enseñanza basadas en la reificación del libro/fotocopia y su combinación con la preeminencia del cuestionario son seleccionadas por los docentes ante el diagnóstico negativo que sufren los jóvenes sobre su capacidad de comprensión. No obstante, las decisiones docentes tomadas para el reaseguro de las capacidades de aprendizaje profundizan la contradicción entre la finalidad de la formación ciudadana y la finalidad de la formación general del estudiante debido al carácter instruccional y reproductor de las actividades seleccionadas. Incluso, la problemática didáctica señalada se hace más compleja si incorporamos en el análisis aquellas prácticas pretéritas basadas en el dictado o el copiado en pos de la necesidad de controlar la clase.

Ante las estrategias didácticas ofrecidas desde del currículum prescripto, las indagaciones realizadas exponen las dificultades que los docentes poseen al momento de renovar las prácticas de enseñanza. La introducción de la problematización de la Historia a través del aprendizaje basado en problemas, los proyectos colaborativos y el trabajo con fuentes diversas, son obstaculizados por la ya mencionada prioridad que los profesores le otorgan a las actividades clásicas del “estudiantar” con el propósito de formar a los estudiantes en habilidades básicas de aprendizaje, las pervivencias de discursos tradicionales y descriptivos sobre la Historia y la continuidad de los formatos escolares rígidos que impiden el trabajo interdisciplinar y multigrado. En ese marco, cuando las fuentes para la enseñanza de la Historia ingresan al aula, abandonan su carácter de documento, convirtiéndose en meros recursos didácticos para fortalecer la exposición temática del profesor. Ello implica que la clase de Historia se orienta más al propósito de recuperar los hechos del pasado bajo un relato comprensible que a la incorporación de la interpretación histórica en el aula. Los docentes acuerdan que en pos de la centralidad de formar a los

jóvenes como estudiantes, se abandonan las lógicas particulares de las disciplinas científicas, derivando inevitablemente en la preeminencia de los contenidos en forma de resumen mimético por sobre el desarrollo de las capacidades inherentes al pensamiento histórico en particular

Para finalizar, dada la complejidad de las escuelas indagadas, la mayor o menor medida en la profundización de estrategias orientadas a pensar históricamente se halla en dependencia de otras dimensiones del aula como las habilidades de aprendizaje del grupo, los vínculos internos entre los sujetos y los condicionantes del contexto socioeconómico.

Comprender la trama de la explicación histórica resultó fundamental para interpretar los discursos y prácticas de la enseñanza de la Historia que los profesores matanceros llevan adelante en sus clases, resignificando las orientaciones curriculares y las cuestiones contextuales. En consecuencia, el abordaje de los cambios y las continuidades en las estrategias de enseñanza requirió de un discernimiento entre las herencias discursivas del paradigma objetivista, esencialmente narrativista, episódico y descriptivo y la interpretación del cambio sociohistórico a través de discursos provenientes del paradigma subjetivista.

Desde el campo normativo, la fuerza de la LEN/2006 en su artículo No 92 avanzó en la transformación de los propósitos de la educación histórica y la selección de contenidos, a través de su propósito de fortalecer la identidad nacional y la democracia, la construcción de la memoria histórico-social, la defensa de los derechos humanos, la integración latinoamericana, los derechos de niños, niñas y adolescentes y el reconocimiento de las culturas originarias junto a la construcción de relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos. Desde el campo de la investigación histórica, la complejización del saber histórico debido a la diversificación de temas, enfoques, sujetos, métodos, y fuentes históricas que conforman el paradigma subjetivista junto con el fin de la ilusión de la historia objetiva, se convirtieron en una nueva dificultad para renovar la historia escolar.

Tras las indagaciones realizadas, hemos verificado que las prácticas de enseñanza de la historia en torno a la selección de contenidos se desarrollan a partir de una yuxtaposición entre el paradigma tradicional y el paradigma de la nueva historia social, donde el primero, aún predomina por sobre el segundo. A partir del interjuego entre paradigmas

historiográficos hemos visualizado una serie de persistencias del paradigma objetivista tales como la continuidad de las narrativas histórico románticas de la nación, la centralidad del estado como objeto de estudio, el peso de la historia de carácter eurocéntrica y occidental, el determinismo de las decisiones tomadas por los países hegemónicos, la neutralización del conflicto sociohistórico, la exclusión de la diversidad de sujetos históricos que participan de los conflictos, junto al predominio de una ordenación tradicional de los hechos que rememora el tiempo lineal y progresivo desconociendo periodizaciones alternativas y relatos verosímiles y monocausales que simplifican los discursos sobre los procesos históricos.

Las orientaciones en torno a la introducción de la perspectiva crítica de la historia son neutralizadas como consecuencia del predominio de una explicación simplificada del conflicto social y de las dinámicas de cambio y continuidad, en pos de facilitar la comprensión rápida por parte de los estudiantes, desafiando la interpretación integral de la historia. Por otra parte, la introducción de nuevas temáticas y perspectivas a las clases de historia refiere más a la inclusión de objetos forzados direccionados desde la política educativa con el propósito de resolver problemas de la ciudadanía, que a decisiones individuales tomadas por los propios docentes en base a su formación.

Sin embargo, cierto ímpetu crítico y la incorporación de nuevas temáticas y perspectivas al aula, surgen a partir del diagnóstico sobre las condiciones de vida de los jóvenes. Como resultado, la relación entre los contenidos y el contexto social es más fuerte que la renovación didáctica proveniente desde el campo científico y curricular. A pesar de ello, la función ciudadana y democrática de la Historia, si bien direcciona la tarea cotidiana de los profesores en un contexto que reclama la comprensión crítica de las condiciones de vida por parte de sus estudiantes, continúa desarrollándose en base a narrativas descriptivas y simplificadas ligadas al enfoque objetivista, obstaculizando la construcción consciente de un proyecto social desde la escolarización secundaria. Al interior del entramado entre innovación y tradición, hemos advertido que los profesores deciden en forma consciente orientar sus prácticas y discursos en función de la enseñanza inclusiva. Como consecuencia de ello, se despliega en el aula una didáctica con enfoque humano, que a pesar de construirse en base rutinas transmisivas, proponen un trabajo dialógico que no solo habilita

la oralidad genuina de los estudiantes, sino también, una incipiente mirada dialéctica entre pasado y presente.

A través del entramado entre las pervivencias del paradigma objetivista y los cambios aportados desde el paradigma subjetivista de la Historia, hemos percibido la introducción de ciertas renovaciones didácticas e historiográficas a partir de la legitimidad alcanzada por la historia reciente en las escuelas secundarias matanceras. Las experiencias vividas por los matanceros a través de la desestructuración socioproductiva generada por la continuidad de políticas neoliberales desde los años setenta y las prácticas del terror de la última dictadura, potencian la introducción de orientaciones curriculares facilitando el enfoque de la historia del tiempo presente y las estrategias de la historia oral junto a la humanización del contenido a partir de narrativas construidas desde la historia vivida y los testimonios. En ese marco, se afirma la presencia significativa de la relación entre pasado y presente, el vínculo intersubjetivo entre los actores educativos y con el contenido.

A partir de las indagaciones sobre la enseñanza de la Historia en las aulas matanceras, podemos visualizar la coexistencia de discursos y prácticas que responden tanto a la racionalidad tradicional como a la racionalidad innovadora de la historia y de su didáctica. Tradición e innovación se entrecruzan de forma compleja a partir de su convivencia al interior de un contexto socioeconómico singular que fuerza la resignificación de contenidos y estrategias provenientes del currículum y de los avances de los campos científico-disciplinares. En ese marco, las raíces históricas de las prácticas de la enseñanza coexisten con una profusión diversificada de orientaciones didácticas e innovaciones historiográficas, de los cuales disponen los docentes en torno a la Historia como disciplina escolar, posibilitando una autonomía profunda en las prácticas que cada uno compone para sus clases.

Como resultado, afirmamos que la supervivencia del paradigma tradicional en las aulas se debe a los discursos imperantes en el pensamiento de los profesores, los cuales, se expresan a través de la nominación de los contenidos y en la selección de estrategias colocando barreras a la actualización epistemológica y metodológica de la historia renovada. No obstante, la explicación histórica tradicional recibe, desde el enfoque subjetivista,

interpelaciones que, aunque carentes de sistematización, son producto de las lecturas que los profesores realizan sobre las orientaciones curriculares.

La tarea socioeducativa implícita en las aulas y las prácticas de los docentes del conurbano matancero, culminan interpelando las culturas científicas y políticas representadas en las normativas y los diseños curriculares, mas no las tradiciones de la cultura escolar. Si bien hemos reconocido importantes transformaciones en base a la fuerza de la ley, la experiencia práctica de los docentes y la toma de conciencia respecto de la situación de los jóvenes terminan primando al momento de componer la clase.

Contradictoriamente, la incorporación de la renovación historiográfica a través de estrategias didácticas ligadas a la producción del pensamiento histórico es frecuentemente desestimada otorgando continuidad a estrategias tradicionales que obstaculizan la construcción del pensamiento histórico y, con ello, la formación ciudadana. Como resultado, se verifica una paradoja que consiste en desestimar la producción de pensamiento histórico desde las estrategias propias de la interpretación histórica frente a la perpetuidad de discursos y prácticas pretéritas que no fortalecen el pensamiento socio-crítico, sino la continuidad de relatos y estrategias basadas en la descripción simplificada de los procesos históricos.

Sumado a ello, las prácticas educativas atomizadas como producto de la prolongación de los formatos escolares tradicionales junto a las dificultades de reencauzamiento de las trayectorias educativas de los jóvenes, debido a la falta o debilidad de políticas públicas, impiden la renovación total de la enseñanza y hacen insuficientes los esfuerzos de aquellos profesores que voluntariamente se orientan hacia la innovación.

Sostenemos que a partir de la didáctica de la Historia que se practica en el conurbano matancero, se produce una ruptura epistemológica^{xxx} (Bachelard, 2000) debido a los fundamentos socio-contextuales sobre los cuales se despliegan las prácticas de la enseñanza de la Historia, provocan un salto respecto de las formas legitimadas de hacer y enseñar historia, tal como los campos científicos lo proponen. Las vidas y pensamientos de los sujetos que aprenden y los sujetos que enseñan ponen en tela de juicio los enunciados legitimados por las ciencias, lo cual, no implica la negación total de los aportes del campo, sino, más bien, una praxis singular ligada al contexto escolar que resignifica las prácticas y los discursos de la Historia y su didáctica. Como corolario, las estrategias de enseñanza de

la historia en las escuelas matanceras, configuradas desde un entramado complejo de tradición e innovación, solo se hacen inteligibles si se analizan al interior del contexto social en el cual se producen y bajo la lente de una pedagogía especialmente construida para comprender el acontecer del conurbano.

Dado que no se construyen prácticas integradoras al interior de las escuelas, ni se tejen redes socioterritoriales con el entorno barrial, las estrategias que se despliegan en pos de la formación ciudadana a través de la enseñanza de la Historia, se producen de forma atomizada y recortada en torno a acciones voluntarias e individuales que son limitadas por la falta de sistematización a través de proyectos institucionales formulados desde criterios sociocomunitarios.

Empero, en los discursos históricos y las prácticas de enseñanza, tanto residuales como emergentes, se hallan los significados y las subjetividades que se construyen desde las experiencias sociohistóricas matanceras que culminan denotando una “*estructura del sentir*” (Williams, 1997) que se pone de manifiesto a partir de lo que se narra en las aulas. Como resultado, a partir de la paradoja que surge entre el propósito de la formación ciudadana y las estrategias de enseñanza construidas para su consecución, se cimientan nuevos sentidos a partir de la singular estructura de sentimiento matancero que culmina invocando la función de la Historia como herramienta de construcción de futuro y forjando una pedagogía del conurbano.

BIBLIOGRAFÍA:

ACOSTA, F. (2008), “*Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares*”, en Revista de Pedagogía, Vol. 30, N° 87 Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela Caracas, Julio-Diciembre de 2009, 217-246.

----- (2009), *Escuela media y sectores populares: posibilidades y potencia de la escuela moderna*, La Crujía, Buenos Aires.

AGOSTINO, H. Dir. (2018), *Historia social de la educación en La Matanza, hasta mediados del Siglo XX*, PROINCE Código B 199, Departamento de Ciencias Económicas, UNLAM, La Matanza.

AGUIRRE ROJAS, C. A. (2005), *Antimanual del mal historiador o ¿Cómo hacer hoy una buena historia crítica?*, México, Contrahistorias.

AISENBERG B. y ALDEROQUI S. Comps. (1997), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.

----- (1998), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, Paidós Educador.

ALLIUD, A. (1993), *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1*, Buenos Aires, CEAL.

ANDELIQUE C. M. (2011) “*La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?*,” *Clío & Asociados* (15), 256-269.

ANGULO RASCO, J. F. (1999). “*De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente*” En Angulo Rasco, J. F.; Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. *Desarrollo Profesional del Docente. Política investigación y Práctica*, Madrid, Akal.

ANIJOVICH, R. y GONZALEZ, C. (2019), *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*, Buenos Aires, Aique.

ANIJOVICH, R. y MORA S. (2019), *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aique.

APUD, I. (2014), “¿La mente se extiende a través de los artefactos? Algunas cuestiones sobre el concepto de cognición distribuida aplicado a la interacción mente-tecnología”, en Revista de Filosofía, Vol. 39 Núm. 1 (2014) 137-161 ISSN: 0034-8244 http://dx.doi.org/10.5209/rev_RESF.2014.v39.n1.45618.

ARÓSTEGUI, J. (1989), Enseñar historia. Nuevas propuestas, Madrid, Laia

----- (1995), La investigación histórica. Teoría y método, Madrid, Crítica

ARROYO, M. (2010) “Los sentidos de enseñar en la escuela media. Variaciones ante la inclusión escolar en un escenario de desigualdad”, en VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica.

Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5530/ev.5530.pdf

ARROYO, M. y POLIAK, N. (2011), “Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso”, En G. TIRAMONTI (Dir.) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media, Rosario: Homo Sapiens.

AURELL, J. y otros (2013), Comprender el pasado. Una historia de la escritura y del pensamiento histórico., Madrid, Akal

AZEVEDO, J. (2000). *O ensino secundario na Europa*. Edições ASA, Porto, en Tenti Fanfani, E. (2003) “La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización”, en Tenti Fanfani, E. Comp. en Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso, Fundación Osde, Unesco-IIPE, Buenos Aires, Grupo editor Altamira.

BACHELARD, G. (2000), La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo, Buenos Aires, Editorial siglo XXI.

BAIL, N., D'AMICO, V. GÓMEZ, M. L. y VIJARRA A. M. (2010), “Enseñar sobre pueblos originarios y la “conquista del desierto”: alternativas para revisar la propia mirada”, en Siede, I. Coord, Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza, Buenos Aires, Aique.

BAQUERO, R., TERIGI, F., TOSCANO, A. G., BRISCIOL, B. Y SBURLATTI, S. (2009), “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable.

Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires”, REICE, Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 2009, ISSN: 1696-4713.

BARBERO, J. M. (2002), “*Jóvenes: comunicación e identidad*”, en Revista Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura, Número 0, Febrero de 2002, OEI, Disponible en: <https://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

BAYÓN, M. C. (2015): *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*, Bonilla Artigas Editores, México.

BENADIBA, L. y PLOTINSKY, D. (2005), De entrevistas y relatos de vida: introducción a la historia oral, Buenos Aires, Imago Mundi, 2005, PÁGS. 9 A 42.

BENADIBA, L. (2017), La Historia Oral en el nivel inicial. Recursos para construir una pedagogía de la pregunta, Buenos Aires, Novedades Educativas.

BENCHIMOL, K., KRICHESKY, G. Y POGRÉ, P. (2011), “*¿Por qué no están en la escuela?: Modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a jóvenes de la Provincia de Buenos Aires a dejar la escuela secundaria*”, Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 15, núm. 3, 2011, pp. 139-147, Universidad de Granada.

BENEJAM, P. y PAGES, J. Coords. (1999), Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria, Buenos Aires, ICE/Horsori.

BOLIVAR A. (2005), “*Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas*” (Pedagogical content knowledge and subject matter didactics), en Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2, Universidad de Granada.

BÓRQUEZ BUSTOS, R. (2012) *Pedagogía crítica*, México, Trillas.

BRACCHI, C. (2014), “*La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad. Políticas y experiencias de exclusión*”, Novedades educativas No 283.

BRITO, A. (2008), Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Buenos Aires, FLACSO.

----- (2009), “*Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina*”, en Revista iberoamericana de educación N.º 51 (2009), pp. 139-158.

BURKE, P. (ed.), (1996) Formas de hacer Historia. Alianza Universidad. Madrid, Cap. 1 Obertura

CAMILLONI, A. (2007), El saber didáctico, Buenos aires, Paidós.

----- (2008), “*El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones*”, Políticas Educativas – Campinas, v.2, n.1, p.1-12, dez. 2008 – ISSN 1982-3207

CAMILLONI A. Y LEVINAS M. (1989), Pensar, descubrir y aprender: Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales, Buenos Aires, Aique

CAMILLONI, A., DAVINI, M. C., EDELSTEIN, G., LITWIN, E., SOUTO, M. y BARCO, S. (1996), Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.

BERNSTEIN, B. (1990), Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural, Barcelona: El Roure.

----- (1998), Pedagogía, control simbólico e identidad, Madrid, Morata.

CARNEVALE S. (2012), “*Los profesores principiantes enseñan historia*”, Clío & Asociados, 2012 (16). ISSN 0328-820X. <http://www.clioyasociados.fahce.unlp.edu.ar> , Universidad Nacional de General Sarmiento.

CARRETERO, M., JACOTT, L., LIMON, M. y LOPOEZ MAJON, A. (1995), Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia, Buenos Aires, Aique.

CARRETERO M. y CASTORINA, J. A. (2012), La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades, Buenos Aires, Paidós.

CARRETERO M. y otros (2013), “*La construcción del conocimiento histórico*”, Propuesta Educativa, núm. 39, junio, 2013, pp. 13-23, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

CARRETERO, M. POZO MUNICIO, J. I. Y ASENCIO, M. (1989), La enseñanza de las Ciencias Sociales, España, Visor.

CARRETERO M. y VOSS, J. F. Comps. (2012), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

CASTEL, R. (1997), *“La sociedad salarial”*, Las metamorfosis de la cuestión social, Buenos Aires, Paidós.

CERRI, L. F. (2011), *Ensino de história e consciência histórica*, FGV, Rio de Janeiro.

CHARTIER, A. M. (2000), *“Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formação”*, En *Educação e pesquisa*, vol 26, n°1, jan/jun, 157-168, San Pablo.

----- (2002), *Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária*, *Revista Brasileira de História da Educação*, 3,9-26; San Pablo.

CHERVEL, A. (1991), *Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación*, *Revista de educación*, Madrid, n. 295, p. 59-111.

CHEVALLARD, Y. (1997), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.

CONNELL, R. W. (2009), *La justicia curricular*, Laboratorio de Políticas Públicas, CLACSO, Buenos Aires. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>

CONTRERAS, J. D. (1994), *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*, Capítulo 1 “La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje”, Madrid, Akal.

COUDANNES AGUIRRE, M. (2014), *“Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas”*, en: *Revista Internacional de Ciencias Humanas Volumen 3, Número 2*.

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

----- (1998), *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid, Akal.

DAVINI, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.

----- (2008), *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires: Santillana.

DE AMEZOLA, G. (2008), *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*, Buenos Aires, Del Zorzal.

DE AMÉZOLA G., CARLOS, M. Y GEOGHEGAN E. (2006), "*La dictadura en la escuela. La enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires*", en: RIERH, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.riehr.com.ar/investigacion.php>

DE AMÉZOLA G. Y MORRAS, V. (2012), "*La 'transposición didáctica' en la enseñanza de la historia: ¿una misión imposible? Un análisis crítico desde el ejemplo de la Guerra de Malvinas*", en Polifonías. Revista de educación, Año 1 – N° 1 // Septiembre - Octubre 2012, ISSN: 2314-0496, Universidad Nacional De Lujan.

DENKBERG A. y DÍAZ, S. (2010), *Enseñar sobre el trabajo y los trabajadores en la Argentina*, en Siede, I. Coord, *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Buenos Aires, Aique.

DI CROCE C. A. (2011), "*La formación del Profesor en Historia en la Provincia de Buenos Aires 1990-2010*" Clío & Asociados, 2011 (15), Buenos Aires. ISSN 0328-820X. <http://www.clioyasociados.fahce.unlp.edu.ar>

DI MEGLIO, G. (2001), "*Un nuevo actor para un nuevo escenario. La participación política de la plebe urbana de Buenos Aires en la década de la revolución (1810-1820)*", en Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani", Tercera serie, Número 24, Segundo semestre de 2001.

----- (2007), "*La ciudad y la plebe*", en Di Meglio, Gabriel, *¡Viva el bajo pueblo!*, Buenos Aires, Prometeo, Cap. 1

DOBAÑO FERNANDEZ, P., LEWKOWICZ, M., EODRIGUEZ, M. y ROMAN, V. (2013), Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita., Buenos Aires, Aique.

DOSSE, F. (2006), La historia en migajas. De Annales a la “nueva Historia”, México, Universidad Iberoamericana.

DUSSEL, I., FINOCCHIO, S. y GOJMAN, S. (1997), Haciendo memoria en el país de nunca más, Buenos Aires, Eudeba.

DUSSEL, I. (1994), *El currículum de la escuela media argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el Mercosur en los diseños curriculares provinciales*. Buenos Aires: FLACSO/ Serie Documentos e Informes de Investigación N° 152.

----- (1997), *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Oficina de publicaciones del CBC, UBA- FLACSO, Buenos Aires.

----- (2004), “*Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*”, en publicación: Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Inés Dussel FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina, Buenos Aires.

----- (2009), *La escuela media y la producción de desigualdad: continuidades y rupturas*, en Tiramonti, G. y Montes N. Comps. La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación, Flacso Argentina, Manantial, Buenos Aires.

EDELSTEIN, G. (1996) “*Un capítulo pendiente. El método en el debate didáctico contemporáneo*” en Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (1996), Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.

----- (2002), “*Problematizar las prácticas de la enseñanza*”, Perspectiva, Florianópolis, v.20, n.02, p.467-482, jul./dez. 2002.

ESCOLANO, A. (1999), Los profesores en la historia. In MAGALHAES, J.; ESCOLANO, A. (Org.) Os profesores na historia. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999, Lisboa, pp. 15-27.

----- (2000), “*Las culturas escolares del siglo xx. Encuentros y desencuentros*”, en Revista de Educación, Número extraordinario, Universidad de Valladolid, Valladolid, pp. 201 a 218.

FERNANDEZ, A. L., FINOCCHIO, S. y FUMAGALLI, L. (2001), “*Cambios de la educación secundaria en la Argentina*”, en Braslavsky C. La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad?, Buenos Aires, Santillana.

FILMUS, D. (2001), Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización, Buenos Aires, Ediciones Santillana.

FILMUS, D. Comp. (2017), Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo, Buenos Aires, Octubre.

FILMUS, D. Y MORAGUES, M (2003), “*¿Para qué universalizar la educación media?*”, en Tenti Fanfani, E. Comp. en Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso, Fundación Osde, Unesco-IIPE, Buenos Aires, Grupo editor Altamira.

FINOCCHIO, S. (1991). “*¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media? Una reflexión para los historiadores*”, En Entrepasados, Revista de Historia, (nº 1), pp. 93-106.

----- (1993), Enseñar ciencias sociales, Buenos Aires, Flacso-Troquel.

----- (2007), Del quiosco a la escuela. Lecturas docentes. (Tesis doctoral – Programa de Doctorado en Ciencias Sociales), Flacso Argentina, Buenos Aires.

----- (2009), *Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente*. En Pagès, Joan y González, M. Paula (comps.), *Història, memòria i ensenyament de la història. Perspectives europees i llatinoamericanes* (pp. 83-101). Barcelona: Servei de Publicacions UAB.

----- (2011), *Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela*, En Finocchio, S. & Montes, N. (comps). *Saberes y prácticas escolares* (pp. 175-199), Rosario: HomoSapiens.

FINOCCHIO, S.; LANZA, H. (1993) *¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del*

nivel medio, En Lanza, H.; Finocchio, S. Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III. Buenos Aires: FLACSO/ CIID – Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, pp. 101-181.

FINOCCHIO S. y ROMERO, N. Comps. (2012), Saberes y prácticas escolares, Flacso-Homo Sapiens, Buenos Aires

FONTANA, J. (1982), Historia. Análisis del pasado y proyecto social, Barcelona, Crítica.

FRADKIN, R. CANEDO, M. BARRAL, M. L. y Cercós S. (2004), “*Seminario Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Historia*”, DGCE, Dirección de Educación Superior, Buenos Aires.

FRANCO, M. y LEVIN, F., (2007), Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción, Buenos Aires, Paidós

FRIGERIO, Graciela. (2009) Obstinaciones duraderas. En: Educación Social: acto político y ejercicio profesional. ADESU-MEC, Montevideo, pp. 41-75.

GALLART, M. A. (1984). “*La evolución de la educación secundaria 1916-1970. El crecimiento cuantitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza de trabajo*”; en *Revista C.I.A.S. XXXIII, 331*, en FILMUS, D. Y MORAGUES, M (2003), “¿Para qué universalizar la educación media?”, en Tenti Fanfani, E. Comp. en Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso, Fundación Osde, Unesco-IIPE, Buenos Aires, Grupo editor Altamira.

GLUZ, N. (2018), “*Política social y educación en la última década en Argentina: reconocimiento de derechos, institucionalidad y relaciones sociales*”, en Martínez S. Comp. Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad, Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Comahue.

GLUZ, N. y FELDFEBER, M. (2012), Las políticas educativas después de los ´90: regulaciones, actores y procesos, Buenos Aires, CLACSO - Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

GONZALEZ M. P. (2005), “*Los profesores y la transmisión de la Historia Argentina Reciente: entre el currículum y el contexto*”, Trabajos y Comunicaciones, 2004-2005 (30-31). ISSN 2346-8971.<http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar>. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

----- (2013) “*La historia en el nivel secundario en argentina hoy: notas sobre el funcionamiento de una disciplina escolar*”, *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 2, p. 07-22, jul./dez.

----- (2014), *Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. Notas para un balance de dos décadas*, En Plà, Sebastián y Pagès, Joan (comps.) *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (págs. 39-70). México: Publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y Bonilla Artigas Editores.

----- (2014), “*Saberes y prácticas en la enseñanza de la historia hoy en Argentina: una mirada a las actividades de los alumnos*” en *Educação histórica*.

----- (2014/2015) “*Estrategias y tácticas en la transmisión del pasado reciente en argentina: entre narrativas, normativas y prácticas*”, en *Consciência do mundo histórico social: caminhos investigativos. Educação en foco*. Editorial UFJF Juiz de Fora – MG -Brasil (v. 19 n. 3/ 2014 y 2015 pp 61 a 94).

----- (2016), “*Cambios en la enseñanza de la historia: una mirada desde los contenidos*”, APEHUN XVI Jornadas nacionales y V Internacionales de la enseñanza de la Historia, Setiembre 2016, Mar del Plata.

----- (2017), “*La Historia Enseñada: una mirada a los cambios en las permanencias*”, *Educação & Realidade*, vol. 42, núm. 2, 2017 Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação, Rio Grande.

----- (2017), “*Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular*”, *Revista Dialogo Andino*, N° 52, 2017, Arica, pp. 45-57

----- (2017), “*La historia enseñada y sus transformaciones. Una aproximación desde las carpetas de estudiantes*”, en *Pasado Abierto. Revista del CEHis* . N°6. Mar del Plata. Julio-Diciembre 2017. ISSN N°2451-6961. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto>

GOODSON, I. F. (1991), “*La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum*”, *Revista de Educación*, n° 291, Madrid, pp. 7-37.

-----, (2003), “*Hacia un desarrollo de las Historias personales y profesionales de los docentes*”, en Revista Mexicana de investigación educativa, septiembre-diciembre, año/vol. 8 número 019, Consejo mexicano de investigación educativa, México, pp. 733-758.

GOODSON, I. Y NORRIE, C. (2018), “*Maestros para mañana: la reestructuración de las vidas profesionales y los conocimientos de los maestros de primaria. Una perspectiva anglosajona*”, en Revista Propuesta educativa No 31, Año 27, Junio de 2018, Buenos Aires, Flacso Argentina.

GOROSTIAGA, Jorge (2012), “*Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿Hacia una educación más igualitaria?*”, en Revista Uruguay de Ciencia Política - Vol. 21 N°1 - ICP - Montevideo. Disponible en:<https://www.redalyc.org/pdf/2973/297325499007.pdf>

----- (2015), “*Investigación sobre políticas del nivel secundario: una discusión de los enfoques y estrategias empleadas en dos estudios*”, en Pinkasz, D. Comp. La investigación sobre educación secundaria en la Argentina de la última década, Buenos Aires, Flacso Argentina.

GRUPO VIERNES (2008), “*Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*”, Propuesta Educativa, 17 (2), 57-70.

GVIRTZ, S. (1999), El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970, Buenos Aires, Eudeba.

HARGREAVES, Andy (1999). “*Cuatro edades del profesionalismo y aprendizaje profesional*”. En B. Avalos y M. E. Nordenflycht (Coord.), La Formación de Profesores. Perspectiva y Experiencias, Santiago, Santillana.

INSAURRALDE M. Coord. (2009), Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas, Buenos Aires, Noveduc.

IÑIGO CARRERA, N. (2001), “*Qué historia y qué militancia*”, Opinión, en Razón y Revolución, nro. 7, verano de 2001, reedición electrónica

JACKSON, P. W. (2012), “*Dos puntos de vista diferentes sobre la enseñanza: el mimético y el transformador*”, en Jackson, P. W. *Práctica de la Enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

JELIN, Elizabeth (2002), *Los trabajos de la memoria*, Editorial Siglo XXI, Madrid, Cap. 2.

JELIN E. y LORENZ. F. G. Comps., (2004), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado.*, Madrid, Siglo XXI.

JULIA, D. (2001), “A cultura escolar como objeto histórico”, En *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43.

KANTOR, Débora (2009), *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

KAUFMANN, C. Y DOVAL, D. (1997), *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1983)*, Paraná, Cuadernos-UNER.

----- (2006), *La enseñanza encubierta de la religión: la “formación moral y cívica”*. En Kaufmann, C. (dir.). *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 203-223.

KESSLER, Gabriel (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-UNESCO.

----- (2010), “*Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?*”, Laboratorio Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social, Buenos Aires, recuperado de: http://www.lavboratorio sociales.uba.ar/textos/Lavbo24_1.pdf

----- (2010), “*La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay*”, *Propuesta Educativa* N°34.

----- (2014). *Controversias sobre la desigualdad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

LOZANO, W. (1998): “*Desregulación laboral, Estado y mercado en América Latina: Balance y retos sociopolíticos*”; en *Perfiles Latinoamericanos nro. 13*, Revista de la Sede Académica de México de FLACSO, Año 7. México DF, en FILMUS, D. Y MORAGUES, M (2003), “*¿Para qué universalizar la educación media?*”, en Tenti Fanfani, E. Comp. en

Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso, Fundación Osde, Unesco-IIPE, Buenos Aires, Grupo editor Altamira.

LUNA, F. (1989), Soy Roca, Buenos Aires, Sudamericana

MAESTRO, P. (1993), “*Epistemología histórica y enseñanza*”, Ayer, N° 12.

MAESTRO, P. (1994), “*Procedimientos vs metodología*”, Iber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia. N° 1.

MAESTRO, P. (1997), “*Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia*”, Clío y Asociados, N° 2.

MCyE, DINIECE (2007), La educación en debate No 4, La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos, Área de Investigación y Evaluación de Programas. Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación.

----- (2009), La educación en debate No 6, Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria, Área de Investigación y Evaluación de Programas. Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación.

----- (2012), La educación en debate No 9, Acerca de la enseñanza y el currículum. Un estudio a partir de las representaciones de los docentes de la Educación Secundaria, Área de Investigación y Evaluación de Programas. Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación.

----- (2013), La educación en debate No 10, Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria argentina, Área de Investigación y Evaluación de Programas. Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación.

MERCHAN IGLESIAS. F. J. (2002), “*El estudio de la clase de Historia como campo de producción del currículum*” Didáctica de las Ciencias Sociales, n° 1, 41-54. ISSN: 1579-2617, (IRES-FEDICARIA).

----- (2007) “*El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza*”, Didáctica de las ciencias experimentales y sociales. Fedicaria-Sevilla Universidad de Sevilla. N° 21. 2007, 33-51 (ISSN 0214-4379).

MERIEU, Ph. (2003), Frankenstein educador, Barcelona, Alertes.

MORÁN OVIEDO, Porfirio (2007), *“Hacia una evaluación cualitativa en el aula”*, Reencuentro, núm. 48, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Distrito Federal, México, pp. 9-19.

NOBILE, M. (2013), *“Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”*, tesis presentada en el doctorado en Ciencias Sociales (Flacso Argentina), Buenos Aires. Disponible en el repositorio Flacso-Andes: <http://www.flacsoandes.edu.ec/dspace/handle/10469/6118>

----- (2016), *“La escuela secundaria obligatoria en argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes”*, Última Década, núm. 44, julio, 2016, pp. 109-131, Valparaíso, Centro de Estudios Sociales.

NORA, Pierre (1984), *“Entre memoria e historia. La problemática de los lugares”*: 1, La République, París, Gallimard, pp. XVII-XLII. Traducción para uso exclusivo de la cátedra Seminario de Historia Argentina Prof. Fernando Jumar C.U.R.Z.A. - Univ. Nacional del Comahue.

NUN, J. (1999): *“El futuro del empleo y la tesis de la masa marginal”*, en *Desarrollo Económico; Revista de Ciencias Sociales* N° 152, IDES, Buenos Aires, FILMUS, D. Y MORAGUES, M (2003), *“¿Para qué universalizar la educación media?”*, en Tenti Fanfani, E. Comp. en *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Fundación Osde, Unesco-IIPE, Buenos Aires, Grupo editor Altamira.

MORDUCHOWICZ, A. (1999), *La educación privada en la Argentina. Historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*, Buenos Aires, Mimeo.

OPERTTI, R. CIE 2008: *“Inclusión Educativa: El Camino del Futuro”* Un desafío para compartir. Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina – Regiones Cono Sur y Andina 12-14 Septiembre 2007, Montevideo.

PAGES BLANCH, J., ESTEPA GIMENEZ, J. y TRAVÉ GONZÁLEZ, G. Eds. (2000), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, España, Universidad de Huelva.

PAGES, J. (2004), *Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

PAGÈS, J. Y SANTISTEBAN, A. (2008), “*Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica*”, en Jara, M. A. (Comp.). Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas, Educo, Río negro.

PERAZZA, R., (2008) “*Lo político, lo público y lo educativo*”, en PERAZZA, Roxana (comp.), Pensando lo público: reflexiones sobre la educación y el Estado, Buenos Aires, Aique.

PEREYRA, A. (2013), “*Acompañar una socialización crítica*”, en 30 años de educación en democracia, Buenos Aires, Unipe.

PERKINS, D. (2001), “*La persona mas: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje*”, en Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas, Buenos Aires, Amorrortu.

PEREYRA, C. y otros (2005) Historia ¿Para qué?, Buenos Aires, Siglo XXI ed.,

PERRENOUD, Ph. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar, México, Secretaría de Educación Pública.

PINI, M. (2012), “*Consumos culturales digitales: jóvenes argentinos de 13 a 18 años*”, Buenos Aires: Educ.ar, Ministerio de Educación de la Nación.

PINKASZ, D. (2013). *Los Planes de Mejora Institucional de la Escuela Secundaria como herramienta de las políticas de inclusión educativa. Análisis de dos casos provinciales. Informe del proyecto FRECE, Fondo Regional de la Sociedad Civil para la Educación, AECID*. Buenos Aires, Argentina: CADE.

PLA, Sebastián (2010), Historia y epistemología de las ciencias las competencias: eje para la transformación del conocimiento histórico escolar. Un estudio comparativo en América Latina, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

POGGI, M. Comp. (1995). Apuntes y aportes para la gestión curricular, Buenos Aires, Kapelusz.

----- (2003), “*La problemática del conocimiento en la escuela secundaria. Algunas perspectivas sobre el abordaje de los aspectos curriculares*”, en Tenti Fanfani, E. Comp. en Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso, Fundación Osde, Unesco-IIPE, Buenos Aires, Grupo editor Altamira.

- POLIAK, Nadina (2007) *¿Fragmentación educativa en el campo docente?: Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis Maestría; FLACSO; Bs.As., Mimeo.
- (2009), *Percepciones de profesores de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires en tiempos de fragmentación educativa*, Congress of the Latin American Studies Association (LASA). Mesa: EDU 053 -The Production of Subjectivity in the School. Ponencia disponible en: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congresspapers/lasa2009/files/PoliakNadina.pdf>
- PRATS, J. (2001), *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura.
- PRATS, J. y SANTACANA, J. (2011), “*¿Por qué y para qué enseñar Historia?*”, en *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica, México: Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional.
- QUINQUER, D. (1997), “*Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos*”, en Benejam, P. y Pages, J. Coords. (1999), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Buenos Aires, ICE/Horsori.
- (2004), “*Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*”, *Revista ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm.040 – Abril, Editorial GRAÓ.
- RICOEUR, P. (2004), *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- RIVAS, A. (2013), *Educación hoy en el Conurbano bonaerense*, Aique, Buenos Aires.
- (2019), *¿Quién controla el futuro de la educación? Las nuevas batallas del Estado y el mercado en la era de los algoritmos*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- ROCKWELL, E. (1997), *La escuela cotidiana*, México, FCE.
- (2018), *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*, Buenos Aires, Clacso.
- ROJO, M., CHEMELLO, G., SEGAL, A., IAIES G. Y WEISSMAN (1992), *Didácticas especiales. Estado de debate*, Buenos Aires, Aique.
- ROMERO, L. A. (1997). *Volver a la historia*. Buenos Aires: Aique.

----- (2004). La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares. Buenos Aires: Siglo XXI.

ROSANVALLON, Pierre (1995) La nueva cuestión social. Repensar el Estado. Providencia, Buenos Aires, Ediciones Manantial.

RÜSEN, J. (2001), “*What is Historical Consciousness? – A Theoretical Approach to Empirical Evidence*”, Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.

SAAB Y CASTELUCCIO (1991), Pensar y hacer la Historia en la escuela media, Buenos Aires, Troquel

SALOMON, G. Comp. (2001), Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas, Buenos Aires, Amorrortu.

SÁNCHEZ PRIETO, S., (1997), “*Tiempo vivido y tiempo recordado: tiempo de la historia y memoria histórica*”, en: Iber. Didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia, Número 11, enero de 1997.

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. Y ANGUERA CERAROLS, C. (2014), “*Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro*”, Clío & Asociados, 2014 (18-19) ISSN 0328-820X, pp. 249-267. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata

SIEDE, I. (2010), Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza, Buenos Aires, Aique.

SHULMAN, L. (1986), “*Pedagogical content knowledge in social studies*”, Congreso ISAATT. Versión en castellano: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9 (2). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

SHULMAN, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15 (2), Washington, pp. 4-14.

----- (1992) Case methods in teacher education, Teachers College Press, Nueva York.

SOTO GAMBOA, A. (2003), "*Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización*", en: HAOL No. 3 (Invierno 2004) 101-116, Universidad de los Andes.

SUÁREZ, D., DÁVILA, P. y OCHOA DE LA FUENTE, L. (2008), "*Narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes*", en CEIP Consejo de Educación Inicial y Primaria, Montevideo.

TAYLOR, S.J. Y BOGDAN R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados, Barcelona, Paidós.

TENTI FANFANI, E. (1991), *Pobreza y política social: más allá del neoasistencialismo*, En Isuani, E., Lo Vuolo, r. y Tenti, E., El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis. Buenos Aires, Argentina: CIEPP/Miño y Dávila.

----- (2003) "*La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*", en Tenti Fanfani, E. Comp. en Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso, Fundación Osde, Unesco-IIPE, Buenos Aires, Grupo editor Altamira.

----- (2009), "*La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural*", en Tiramonti, G. y Montes N. Comps. La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación, Flacso Argentina, Buenos Aires, Manantial.

TERIGI, F. (2006). "*Una Nueva Ley de Educación en Argentina*". Disponible en http://www.forolatino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_19/boletin_referencias19_1.htm.

----- (2008), "*Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*", en Propuesta Educativa Número 29 – Año15 – Jun. 2008 – Vol1, Buenos Aires, pp. 63 a 71

----- (2009) "*La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites*", En Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, Buenos Aires, pp. 123-144.

----- (2010), "*La inclusión como problema de las políticas educativas*", en Revista Quehacer educativo / abril 2010 / nº 100.

----- (2015) “*Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria*”, en Pinkasz, Daniel La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década, Buenos Aires, Flacso Argentina.

TERIGI, F. y JACINTO, C. (2007), *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-Santillana.

TIRAMONTI, G. (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Buenos Aires, Manantial.

----- (2011), “*Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y diferenciación*”, en Cuadernos de pesquisa Vol. 41 No 144, Set/Dic., Brasil.

_____ (2011), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media, Flacso Argentina, Buenos Aires, Homo Sapiens.

----- (2009), “*Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas*”, en Tiramonti, G. y Montes N. Comps. La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación, Flacso Argentina, Buenos Aires, Manantial.

----- (2015), “*La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado*”, Propuesta Educativa Número 44 – Año 24 – Nov. 2015 – Vol2 – Págs. 24 a 37.

TIRAMONTI, G. Y ZIEGLER, S. (2008) La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades, Buenos Aires, Paidós.

TISHMAN, S., PERKINS D. y JAY E. (1997), Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento, Buenos Aires, Aique.

TOBEÑA, Verónica (2011), “*La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural*”, En G. TIRAMONTI (Comp.): Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media, Rosario: Homo Sapiens.

TORP, L Y SAGE, S. (1999), El aprendizaje basado en problemas, Buenos Aires Amorrortu.

TORRES, J. (1991), *La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas*, en Jackson, Ph., *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.

----- (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Morata.

TRAVERSO, E. (2007), “*Historia y memoria. Notas sobre un debate*”, en Franco, M. y Levin, F., *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós

TREPAT, C. (1995), *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Graó.

TYACK, D. y CUBAN, L., (2001), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, 2da edición en español, México, Fondo de Cultura Económica.

UNICEF-OEI-MEN (2010), *Una Escuela Secundaria Obligatoria para todos. El desarrollo de capacidades y las áreas de conocimiento*, Fondo de las Naciones para la Infancia, Buenos Aires.

UNICEF-OEI-MEN (2010), *Una Escuela Secundaria Obligatoria para todos. La capacidad de resolución de problemas 4*, Fondo de las Naciones para la Infancia, Buenos Aires.

UNICEF-OEI-MEN (2010), *Una Escuela Secundaria Obligatoria para todos. La capacidad de trabajar con otros 5*, Fondo de las Naciones para la Infancia, Buenos Aires.

UNICEF-OEI-MEN (2010), *Una Escuela Secundaria Obligatoria para todos. La capacidad de ejercer el pensamiento crítico 6*, Fondo de las Naciones para la Infancia, Buenos Aires.

VALLS, R., (2007), *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED.

VALLS, R. y LÓPEZ FACAL, R. (2011) “*¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental*”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 10, 2011, pp. 75-85, Barcelona, Universitat de Barcelona.

VARELA, C. (2009), “*Discusiones sobre la historia*”, en Insaurralde M. Coord. Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas, Buenos Aires, Noveduc.

VEZUB, L. (2005): “*El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires*”, en Espacios en blanco–Serie indagaciones. Revista de Educación, nº 15, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, pp. 211– 242.

----- (2007): “*La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*”, en Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 11, 1, Universidad de Granada.

VIÑAO, A. (2001), “*¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador*”, Educacao no Brasil: historia e historiografía/SBHE, Campinas, Sao Paulo.

----- (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambio*, Madrid, Morata.

WASSERMANN, S. (1999), *El estudio de casos como método de enseñanza*; Buenos Aires, Amorrortu.

WILLIAMS, R. (1997), *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península

ZELMANOVICH, Perla (2010), *Efemérides, entre el mito y la historia. Sinfonía en cuatro movimientos*, Buenos Aires, Paidós.

ZIEGLER, S. (2011) “*Entre la desregulación y el tutelaje; ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?*”. En TIRAMONTI, G. (Dir) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

NORMATIVAS CONSULTADAS:

NORMATIVA NACIONAL: LEYES

MCyE (1993). Ministerio de Cultura y Educación. *Ley Federal de Educación 24195*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCyE (1995). Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCyE (1997). Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal (Ciencias Sociales)*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCyE, (2003), Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase No 25.864/2003,

MCyE, (2004), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente No 25.919/2004,

MCyE, (2005), Ley de Educación técnico Profesional No 26.58/2005,

MCyE, (2006), Ley de Financiamiento Educativo No 26.075/2006,

MCyE, (2006), Ley Nacional de Educación Sexual Integral No 26.150/2006

MCyE (2006). Ministerio de Educación. *Ley Nacional de Educación 26206*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

NORMATIVA NACIONAL: RESOLUCIONES Y DECRETOS

MCyE, CFE, (2004), Resolución No 228/04,

MCyE, CFE, (2004), Resolución No 216/04

MCyE, CFE (2005), Resolución No 235/05

MCyE, CFE (2007), Resolución No 1/07,

MCyE, CFE (2007), Resolución No 18/07,

MCyE, CFE (2008), Resolución No 144/08,

MCyE, CFE (2009), Resolución No 79/09,

MCyE, CFE (2009), Resolución No 84/09,

MCyE, CFE (2009), Resolución No 88/09,

MCyE, CFE (2009), Resolución No 93/09,

MCyE, CFE (2010), Resolución No 103/10,

PEN, (2010), Decreto N° 459/10, Programa nacional “Conectar Igualdad” (2010)

MCyE, CFE (2011), Resolución No 134/11

MCyE, CFE (2012), Resolución No 188/12, Plan Nacional de Educación Obligatoria y formación docente (2012-2016)

NORMATIVA PROVINCIAL Y MUNICIPAL

PBA-DGCE (1995), Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Ley Provincial de Educación, N° 11612/95

PBA-DGCE (1997). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para el Tercer Ciclo de la EGB*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (1999). *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal (Humanidades y Ciencias Sociales)*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (1999). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Geografía e Historia Res. N° 13259-99, Modificada por Res. N° 3581-00

PBA-DGCE, (2004), Plan Provincial Educativo 2004-2007

PBA-DGCE (2005). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal de Provincia de Buenos Aires. Espacio Curricular Historia*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2006), Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 3233/06, *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° año ESB*, La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2007). *Ley Provincial de Educación 13688/08*. La Plata: Publicaciones de la DGCE

PBA-DGCE (2007) Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 2495/07, *Diseño Curricular para la Educación Secundaria - 2° Año*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2007) Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 0317/07, *Diseño Curricular para la Educación Secundaria - 3° Año*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE, (2008), Plan Provincial Educativo 2008-2011

PBA-DGCE (2010). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Contenidos mínimos de historia. Escuela Secundaria 4to año. Ciclo Superior*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2011). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño curricular para la Educación Secundaria 5to año: Historia*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2012). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Historia, 6to año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2019), Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Marco Curricular Referencial de la DGCE de la Provincia de Buenos Aires

LA MATANZA, (2015), Secretaría de Ciencia, Tecnología y Políticas Educativas, Plan “A la escuela mejor con libros”

PAGINAS WEB CONSULTADAS

www.lamatanza.gov.ar

www.abc.gov.ar

<http://abc.gob.ar/planeamiento/informacion-y-estadistica>

www.indec.gob.ar

www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/

<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/>

www.argentina.gob.ar/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones

www.unlam.edu.ar/index.php?seccion=4&idArticulo=121

www.argentina.gob.ar/educacion

www.clio.fahce.unlp.edu.ar/about

www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/quienes.php?num=50

NOTAS

ⁱ Sánchez Prieto, S., (1997), “Tiempo vivido y tiempo recordado: tiempo de la historia y memoria histórica”, en: Iber. Didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia, Número 11, enero de 1997, Barcelona.

ⁱⁱ *Yo fui testigo* fue una serie de televisión de Argentina emitida desde 1986 a 1989 que tenía por tema en cada episodio un acontecimiento real ocurrido en el país o la biografía de un personaje con trayectoria pública, que se desarrollaba entrecruzando el periodismo y la ficción. Los guiones eran realizados por los escritores Ricardo Halac y Juan Carlos Cernadas Lamadrid en tanto la presentación y relatos estaban a cargo del actor Arturo Bonín.

ⁱⁱⁱ Dussel, Inés, Finocchio, Silvia y Gojman, Silvia (1997), *Haciendo memoria en el País de Nunca Más*, Buenos Aires, Eudeba.

^{iv} Cabe destacar que hacia el año 1992 ya se había editado el libro *Enseñar Ciencias Sociales* de Silvia Finocchio (1993) pero no había llegado a mis manos

^v Me refiero a aquello que Axel Rivas analiza en su obra “Educar hoy en el Conurbano Bonaerense” (2013) y que da a entender como “*la gran transformación de la frontera escolar, basada en dispositivos de gobierno que separaban la escuela de su exterior social y en un mismo proceso la unían en un lazo con el Estado*” (Rivas, 2013; 10).

^{vi} Cada vez que se mencione la categoría “recontextualización” nos estaremos refiriendo al proceso analizado por Basil Bernstein (1990) en *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural* y Basil Bernstein (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad*.

^{vii} El Consejo Federal de Educación (CFE, CFCyE previo a la sanción de la LEN 2006) es el ámbito de concertación de políticas, además del nacional a través del Ministerio de Educación Nacional; y el jurisdiccional, a cargo de los gobiernos provinciales. Esta producción se limita a sistematizar y analizar lo dispuesto por la LEN y los acuerdos federales derivados de ella.

^{viii} Para mayor información sobre las Resoluciones del CFCyE consultar: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/>

^{ix} Para mayor información consultar: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planeducativo/default.cfm>

^x Para mayor información sobre las Resoluciones del CFE consultar: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/> y <https://www.argentina.gob.ar/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones>

^{xi} Para mayor información consultar: <https://www.argentina.gob.ar/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones>

^{xii} Para mayor información sobre el Partido de La Matanza visitar la web oficial www.lamatanza.gov.ar y de la Junta de Estudios Históricos de La Matanza <https://www.unlam.edu.ar/index.php?seccion=4&idArticulo=121>

^{xiii} www.lamatanza.gov.ar

^{xiv} Dirección provincial de estadísticas del Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires <http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos www.indec.gov.ar

Dirección General de Cultura y Educación www.abc.gov.ar

^{xv} Para mayor información al respecto, ver el texto de Axel Rivas (2013) *Educar hoy en el Conurbano Bonaerense*, Aique, Buenos Aires

^{xvi} En el Anexo se hallan todos los indicadores presentados bajo el Documento PBA DGcYe, Región educativa 3, disponible en <http://abc.gov.ar/planeamiento/informacion-y-estadistica>

^{xvii} Cifras disponibles en www.indec.gov.ar

^{xviii} En referencia al proceso de reforma educativa, iniciada en nuestro país con la Ley Federal de Educación N° 24195/93 y la posterior promulgación de la Ley Nacional de Educación N° 26206/06

^{xix}Con la sanción en 1993 de la Ley Federal de Educación No 24.195 a través de la cual se organiza el sistema educativo bajo una nueva estructura, a saber: Educación Inicial, con el último año obligatorio, la Educación General Básica de 9 años obligatorios y la Educación Polimodal de tres años no obligatorios. Entre los acuerdos que se concertaron a través del consejo Federal de Cultura y Educación se destacan la Resolución 30/93 CFCyE donde se establece la organización de los tres ciclos de la EGB y la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes, la estructuración curricular básica del EGB 3 y el Polimodal y la aprobación de los Trayectos Técnicos-Profesionales TTP y Trayectos artístico-Profesionales TAP, mediante las Resoluciones No 39/94, 40/95, 55/96, 73/98, 79/98, 80/98, 86/98, 88/98 y 96/99 CFCyE. La concertación curricular tomaba forma bajo el dinamismo del Estado Nacional y su ámbito de encuentro federal con los representantes educativos ministeriales de todas las provincias.

^{xx} Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación

^{xxi} Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación

^{xxii} Nos referimos al capital cultural hegemónico mediante el cual se estructura la escuela

^{xxiii} Caracterizado por la inserción de Argentina al mercado mundial a través de un modelo económico basado en actividades primarias y la exportación de cereales y carnes, la conformación de las primeras instituciones de gobierno nacionales y la constitución de un mercado de trabajo, formado principalmente por mano de obra de inmigrantes europeos.

^{xxiv} Cuyo origen antiguo está situado en un pasado remoto y se fundamenta en componentes territoriales, culturales e históricos pre-modernos donde la nación crea al estado

^{xxv} En referencia al proceso de reforma educativa, iniciada en nuestro país con la Ley Federal de Educación N° 24195/93 y la posterior promulgación de la Ley Nacional de Educación N° 26206/06

^{xxvi} Para mayor información sobre Clio & asociados. La Historia Enseñada visitar la web <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/about>

^{xxvii} Para mayor información sobre Revista Propuesta Educativa visitar la web <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/quienes.php?num=50>

^{xxviii} Y otras de menor cuantía editorial pero de gran importancia en su aporte al campo didáctico.

^{xxix} Sin desconocer las diferencias entre los términos que se mencionan, tales como funciones, finalidades y propósitos, se los expresa conjuntamente en la presente Tesis ya que los diversos autores usan uno u otro concepto para mencionar las mismas expresiones.

^{xxx} Bachelard, Gastón. (2000), La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo, Editorial siglo XXI, Buenos Aires.

Anexo No 1

Entrevistas Abiertas

ENTREVISTA No 1

María Inés: ¿Cuál es tu antigüedad docente, en qué zona ejerces, cuál es tu carga horaria?

Roberto: *Para empezar, mi antigüedad docente es de diecisiete años, trabajo en San Justo, Tablada y los Kilómetros. Tengo la escuela de Los kilómetros que es la 111 en el Barrio Dorrego de Gonzales Catán. Trabajo 28 módulos, tengo mis 20 horas titulares, la mayoría de mis horas titulares las tengo en la escuela Ciento once y las otras esparcidas. La cantidad de horas de trabajo, digamos que no es mi caso, pero conozco compañeros que tienen una gran cantidad de horas y a veces eso es un obstáculo para la enseñanza porque no te da tiempo para preparar las clases ni para estar bien uno mentalmente para con los chicos ya que creo que uno tiene que brindarse al máximo que se pueda para estar al frente de una clase.*

Y a veces por un poquito más de dinero se busca un poco mejorar la economía pero a dificultas la enseñanza para los chicos.

M.I: Bien perfecto, respecto de los diseños curriculares del 2006, ¿planificas y enseñas en función de ellos?

R: *Si, generalmente trato de seguir el plan de estudios, pero a veces considero y voy viendo al grupo de chicos que tengo en base a la madurez que puedan tener o el conocimiento que tienen, para ir desarrollando los temas.*

M.I: Bien, y ¿Pensás que los aportes que te hace el diseño son más fuertes en torno a la renovación en la historia como disciplina científica, en cuanto a las orientaciones de enseñanza, y que le falta algún seguimiento en torno a la cuestión evolutiva, psicológica de los estudiantes?

R: *Si, total, creo que el currículum te puede apoyar en cierta metodología, pero creo que la cuestión social es muy importante y hay que tenerla en cuenta para desarrollar no sólo los temas dentro del curso sino el seguimiento de cada estudiante.*

M.I: Bien, entonces podemos decir que lo que faltaría es un aporte en cuanto a cómo trabajar en cada año con los distintos jóvenes.

R: *Si tal cual.*

M.I: ¿Consideras que los diseños necesitan una nueva actualización? ¿En qué áreas?

R: *Ni hablar, porque las cuestiones sociales en la actualidad influyen mucho, por barrios por localidad y en la experiencia de cada chico y también tenés que estar.*

M.I: Y ¿qué problemáticas sociales específicamente consideras que tienen que estar incluidas en el diseño curricular de historia?

R: *La cuestión social, mirá, justo te voy a dar de ejemplo un caso, con los chicos de sexto estamos viendo la protesta social y la criminalización de la protesta social como problemática de la sociedad de estos tiempos.*

M.I: Y, respecto de la educación sexual integral, las cuestiones de género, los problemas migratorios, ¿crees que todas esas problemáticas deben ser incluidas como parte del avance en los estudios históricos o pueden seguir siendo transversales como hasta ahora?

R: *No, creo que se puede tocar cada uno de los temas, de hecho los tocamos, el tema de la inmigración es muy importante, nosotros hablamos mucho con los chicos de la cuestión de la xenofobia, por ejemplo con los chicos de cuarto lo hemos hablado mucho el tema de xenofobia cuando vimos Fascismo y Nazismo.*

M.I: En tus clases, ¿cuáles de las funciones de la escuela secundaria y de la enseñanza de la historia consideras que se llevan de forma cabal? Por ejemplo, la formación e la ciudadanía, la construcción de la conciencia histórica, la formación para el trabajo, para los estudios superiores, ¿a qué apuntas vos en tus clases cuando las planificas?

R: *Apunto a que el chico tenga una noción básica de lo que son los conceptos y la diferenciación entre ellos. Que el chico, básicamente cuando lea, y estudie, trate de comprender los conceptos generales, para luego relacionarlos con un todo. Creo que de esta manera, no tan estructurada, puede ser más simple para ellos el aprendizaje. Que al leer puedan comprender lo mínimo para después relacionarlo con los distintitos aspectos de su vida.*

M.I: Y, siguiendo en la misma temática, ¿trabajas en tus clases en torno a la relación entre el pasado histórico y el presente?

R: *Si, también, siempre, la historia es cíclica no? Hay una relación permanente entre*

pasado *y* *presente.*

M.I: ¿Incorporas en tus clases el concepto de formación y construcción de futuro?

R: *Si, también, es más complejo, depende de muchas cuestiones. Pero hay que tratar de que el chico comprenda situaciones que ya hemos vivido, y que a partir de ahí pueda interpretar que, determinada situación social, política o económica, si no tenemos memoria, se puede volver a repetir.*

M.I: Cuando trabajas en clase, ¿incluís las problemáticas de los sectores populares y trabajadores? Cómo lo soles hacer?

R: *Por supuesto, porque los chicos son hijos de padres trabajadores, con problemas de trabajo, problemas de no llegar a fin de mes, y los chicos son parte y se dan cuenta de todas esas problemáticas. Ellos mismos se dan cuenta, les pasa todos los días.*

M.I: Y respecto de la enseñanza de la historia cuando planificas o enseñas, ¿tenés en cuenta las estrategias de interpretación histórica, trabajar con causas y consecuencias, cambios y continuidades?, ¿Pensás en las distintas temporalidades, el tiempo histórico. Apuntas a esas definiciones? A que se vean en cómo se construye la historia.

R: *Si por supuesto, porque además la historia, mucho más la historia contemporánea, nos da mucho dato, mucho ejemplo, sobre lo que son las ideologías, a lo que nos llevan las ideologías, las consecuencias que pueden tener cada una de ellas, y es muy importante y es necesario tratar de comprenderlo desde esos lugares.*

M.I: Y ¿trabajas habitualmente con las distintas dimensiones? ¿La económica, la política?

R: *Si también, todo nos atraviesa, todas esas cuestiones que estudiamos en cada uno de los temas a desarrollar, están siempre interrelacionadas. Algunas incluso a veces se tornan repetitivas, pero tenés que desarrollarlos porque apuntan a profundizar el aprendizaje.*

M.I: Y en función de esto que venimos hablando, de esta enseñanza ligada a las cuestiones sociales. ¿Qué estrategias de enseñanza solés llevar adelante en tus clases? De repente te menciono, análisis de imágenes y audiovisuales, producción audiovisual, explicación oral, lectura de obras científicas, trabajos con casos, etc. ¿Cuáles son tus estrategias esenciales que trabajas en forma cotidiana?

R: *Generalmente les doy muchas lecturas sobre los distintos temas, me gusta trabajar también pasándoles alguna proyección, me gustan más los cortos que las películas porque son más concisos a la hora de que ellos puedan prestar atención y que no se les haga*

extenso o incluso les resulte aburrido. Otra cosa que estoy haciendo, que sale muy bien en el grupo, es trabajar con grupos de chicos sobre temas que están más relacionados con la realidad de los adolescentes, son lecturas que tienen que ver con la libertad, con la justicia, con la igualdad. Es un proyecto transversal, no tiene que ver exclusivamente con la historia sino con los temas que atraviesan a los chicos cotidianamente.

M.I: O sea que trabajas proyectualmente. ¿Trabajas con fuentes históricas primarias y secundarias? ¿Haces análisis interpretativo de fuentes, o no, y por qué?

R: *Si, me gusta. Las fuentes son muy importantes y me encanta trabajar de esta forma, básicamente para que ellos puedan comparar e interpretar, encontrar las diferencias en cada uno de los temas a desarrollar.*

M.I: Y ¿Encontrás algunas dificultades en torno a la interpretación de fuentes históricas por parte de los chicos?

R: *Un problema muy común en los chicos es el tema de la interpretación de textos. Los chicos tienen que entender que hay que leer más, hay que leer variado, yo siempre les digo que lean, que no importa qué, si es una novela o están mirando las redes sociales, que no importa qué, pero eso les ayuda a manejar bien el tema de la síntesis y el desarrollo de lo que están leyendo.*

M.I: Bien, y respecto de las formas tradicionales de organizar los contenidos históricos, en historia argentina, mundial, latinoamericana, en antigua, medieval, moderna, contemporánea, reciente, etc. ¿Considerás que hay prioridades? Por ejemplo hacer más foco en historia reciente y no tanto en historia antigua, o no tanto en historia Mundial y europea y profundizar más en historia Argentina o Latinoamérica ¿Hacés ese tipo de reflexiones? ¿En qué profundizas?

R: *Si, claro, ni hablar. Lo que pasa es que es complejo, primero por un cuestión de tiempos, entonces trato de concentrarme más, priorizar y desarrollar generalmente en mis cursos Historia Argentina y Latinoamericana, porque tiene más que ver con nuestra propia Cultura.*

M.I: Y respecto de la organización Clásica, cronológica, que tiene nuestra disciplina, ¿haces algunas alteraciones y en lugar de hacer un trazado cronológico y de avance progresivo, vas trabajando en torno a problemas históricos?, por ejemplo vos mencionaste

la protesta social, en lugar de llevar una cronología e ir viendo un avance de la materia en torno a la protesta social y los derechos sociales ¿o lo haces en función de una cronología?

R: *Te vuelvo a repetir la cuestión de los tiempos, que es muy importante porque a veces en las clases no tenés una continuidad por cuestiones X ajenas a nosotros mismos, por eso trato de concentrar o desarrollar los mismos temas que yo creo que son un poquito más importantes que otros.*

M.I: Y respecto de las causas por las cuales se te dificulta trabajar con las fuentes históricas, voy a profundizar un poquito en esta pregunta, ¿creés que la principal dificultad es la interpretación, la comprensión de los chicos, la necesidad de capacitación docente, la falta de conocimiento sobre las fuentes para cada contenido, o el tema de necesitar acelerar la enseñanza, y entonces pararme en muchas fuentes haría que la enseñanza sea más lenta y compleja?

R: *La cantidad de variables es enorme, tenés la dificultad de chicos que nunca leyeron nada. Tenés la cuestión de chicos que en su casa no tienen libros. Tenés chicos que sólo leen en sus celulares las redes sociales, y tenés la cuestión, como mencioné antes, del chico que le cuesta mucho la interpretación. Es muy complejo y difícil inclusive para chicos grandes, tengo chicos en sexto año que vienen arrastrando la problemática desde la primaria, con mucho vacío de contenidos y mucha dificultad para interpretar y entender las distintas lecturas.*

M.I: Bien, y ahora nos vamos a afincar más que nada en los contextos de vulnerabilidad socioeconómica. ¿Modificás tus prácticas de enseñanza en función de, si los chicos provienen de contextos vulnerados? O ¿Haces el mismo trazado que en el resto de las escuelas?

R: *No, tenés muy en cuenta el contexto, y la situación, dónde está inserta esa comunidad. Al menos yo, trato de tenerlo muy en cuenta. Sería lo ideal ¿no? Que uno venga y de clases de forma tradicional pero es imposible sin tener en cuenta el contexto social en el que vivimos y en el que están insertos los chicos porque no son ajenos a todo esto.*

M.I: O sea que, las estrategias de enseñanza que utilizas en un contexto u el otro pueden variar en función particular de algún grupo.

R: *Tal cual. Y no sólo en el contexto grupal sino en los chicos, porque hay chicos que tienen muchas dificultades, así como hay otros que parece que lo hacen todo más fácil.*

Tengo muy en cuenta las trayectorias educativas de cada uno de los chicos, me fijo mucho en eso.

M.I: Y con los chicos en contexto de vulnerabilidad, ¿qué estrategias de enseñanza te parece que son las más adecuadas?

R: *Es difícil encontrar un ideal, quizás sea un poco reiterativo, pero vuelvo a repetir que trato de individualizar primero los problemas, sobre todo con los chicos que más dificultades tienen, no me gusta que los chicos se queden, que no participen, trato de preguntarles, de incentivarlos a participar, que estén al tanto de las actividades que vamos desarrollando diariamente.*

M.I: ¿Creés que los problemas son mayores en torno a las prácticas de escritura o de oralidad?

R: *Ambas, las dos son difíciles. Pero noto que en la oralidad se le suma una dificultad más. Hay mucha vergüenza en relación a dar un oral, a pararse enfrente de la clase y hacer una exposición.*

M.I: ¿cuáles son los obstáculos, más allá de los chicos, que vos encontrás a nivel institucional o social, que impiden la renovación de las prácticas de la enseñanza? De repente, el acompañamiento de directivos, la falta de materiales de trabajo, la necesidad de políticas educativas que acompañen, la relación con la comunidad barrial, el rol de la familia, infraestructura. ¿Qué obstáculos pensás vos que necesitamos urgente saltar para terminar de renovar educación?

R: *Te voy a dar dos ejemplos de esta institución. Uno es el material con el que contamos en el área de biblioteca: es muy escaso, prácticamente no existe, lo tiene que conseguir uno, o tenés que decirle al chico a principio de año para que pueda tener un cuadernillo, que incluso uno a veces lo piensa para no tener que generarles un gasto.*

A veces, otro impedimento es el clima, el clima este año fue bastante cruel, y más con las condiciones de infraestructura, mala calefacción, que hace que los chicos obviamente prefieran quedarse en sus casas y no ir a la escuela a morir de frío. Aun así, yo creo que muchos de los chicos -esta es una visión mía, personal- a pesar de las dificultades, materiales, o de infraestructura que pueda tener un edificio, yo creo que el chico encuentra en la escuela un lugar de asociación con el otro. Vienen muchas veces para encontrarse

con sus amigos. Para ellos es importante.

M.I: Bien, y para ir terminando, ¿Pensas que las clases de historia o la enseñanza histórica en las escuelas, permite pensar en la construcción de un futuro?

R: *Si, total. Pero lo que pasa es que para el docente de hoy y para los chicos de hoy es difícil.*

El adolescente de hoy es como que ve en las redes sociales un escape, un escape diario, pero eso no lo encuentra en las actividades diarias en determinadas materias escolares.

M.I: ¿Trabajar con fuentes históricas y con el método del historiador, colabora con la profundización del pensamiento histórico? ¿o no hace falta llevar el método del historiador al aula para pensar históricamente?

R: *No, creo que hoy por hoy, el tema de la escuela tradicional ya quedó atrás, creo que hoy en día a pesar de las dificultades diarias, la cuestión tiene que ser la innovación.*

M.I: Por último, ¿cambias o re-planificas tus clases en función de lo que piden los chicos, de sus inquietudes, y necesidades?

R: *A mí lo que me pasa es que puedo agregar, o cambiar o modificar determinado tema o desarrollo, en base a la situación que se va dando en el momento, se puede dar que un chico pregunte sobre determinado tema y esa pregunta o repregunta, hace que salga un lindo debate y lo aprovechamos. Creo que el debate para el chico es muy importante, y a veces tendríamos que darle más lugar y más palabra.*

M.I: ¿Algo más que quieras agregar?

R: *Que a pesar de todas las dificultades que tenemos hoy en día, en lo material en lo edilicio, en la conducta del chico, o en lo institucional o con los directivos, yo creo que si uno tiene la vocación de enseñar, eso es lo más importante. La vocación no la vamos a perder ni dejar de lado por estar desganados o en la lucha. Si uno eligió este camino, lo más importante que podemos hacer es ir, enseñar, con las mejores ganas y tratar de cambiar esta cuestión. Aunque puedas lograrlo con un sólo chico, ya te tenés que sentir logrado.*

ENTREVISTA No 2

María **Inés:** ¿Qué antigüedad docente tenés?

Andrea: *6 años más o menos, aproximadamente.*

M.I: ¿En qué localidades y barrios trabajas?

A: *Trabajo en CABA y en La Matanza, (San Justo, Ramos mejía, Villa Celina, La Tablada y Ciudad Evita)*

M.I: Bien. Tenés los módulos concentrados o los tenés fragmentados en distintas escuelas

A: *En algunas escuelas, por ejemplo en Celina, los tengo concentrados, luego todos los demás dispersos por las distintas escuelas.*

M.I: ¿Consideras que la fragmentación de tus módulos por las distintas escuelas te impide transformar la enseñanza como vos quisieras?

A: *En algunos casos si y en otros no, en otros trabajo muy bien.*

M.I: ¿De qué depende sobre todo?

A: *Depende del contexto social de cada escuela, y la participación de los alumnos y el enfoque que le dan ellos*

M.I: ¿Considerás que el formato actual de la escuela basado en materias separadas, en estudios graduales y exámenes tradicionales, colabora con la eficacia de tu trabajo y garantiza las trayectorias de los estudiantes?

A: *En cierto punto si, y en otros no. Lo voy cambiando, me parece lógico ir cambiando por el tema de las innovaciones. Entonces en la matrícula o el círculo de chicos que tengo, a veces se dispersan y no se puede trabajar tanto, entonces trato de ir cambiando según los grupos, se me hace más fácil y más productivo.*

M.I: ¿Acerca de los diseños curriculares de historia, planificas y enseñas en función de ellos?

A: *En algunos casos si y en otros no. Depende del diagnóstico que voy tomando en cada curso y en base a esa evaluación ahí planifico el año.*

M.I: ¿Hubo casos en que lo que te aporta el diseño curricular no te sirvió para algún grupo o en líneas generales las orientaciones didácticas y de historia te han servido?

A: *En cierto punto sí me sirve, pero en otros no tanto porque lo veo muy pobre lo que*

marca el diseño, entonces trato de explayarme más. Sobre todo en cuanto a las estrategias, los contenidos, siento que le falta y que está desactualizado. Y no hay tecnología, yo me apoyo mucho en la tecnología y creo que habría que hacer una readecuación tecnológica de ese diseño curricular

M.I: *¿Has modificado desde que aparecieron esos diseños, tú forma de trabajo? ¿En qué ocasiones? ¿Podés brindarnos algún ejemplo?*

A: *Si, a la hora de evaluar. A la hora de la elección de con qué trabajar, trato en lo posible de trabajar más con el formato audiovisual, creo que trabajando únicamente con textos los chicos se aburren.*

M.I: *Respecto de estas orientaciones que hace el diseño curricular, ¿en cuáles más has transformado tu enseñanza?, en las orientaciones científicas en torno a la historia como disciplina, ¿te ha orientado en la búsqueda del método histórico o no?*

A: *Si, un poco me ha ayudado. Porque lo llevamos con los chicos después a la realidad, y desde ese lugar lo podemos trabajar mejor, y ellos mismos se dan cuenta y después analizan el contexto histórico. Obviamente, no en todas las escuelas puedo trabajar de esa manera, por eso uno va viendo, y mi planificación siempre va ahí, en torno a ese grupo de chicos, analizo si es activo, si es pasivo y busco las herramientas para poder trabajar con ellos.*

Tengo un método que estoy utilizando a partir de este año, y es que cuando hay una evaluación, la siguiente clase hacemos una recreación. ¿Por qué hago eso? Por el hecho de que la instancia de evaluación es muy pesada para ellos, se genera una adrenalina, y tensión, entonces cuando empiezan las clases les cuento que mis pautas son esas.

M.I: *O sea que utilizas la evaluación tradicional, cuantitativa, pero le agregas un valor cualitativo en la siguiente clase para que los chicos reconstruyan esa evaluación.*

A: *Si, o sino también en ese caso uso la oralidad, y reconstruyo la evaluación.*

M.I: *Bien, En cuanto a las orientaciones de didáctica de la historia, ¿te modificaron o aportaron algo los diseños para cambiar tus prácticas?*

A: *Bueno, como mencioné antes, trabajo con videos, con libro de lectura, con textos diferentes que voy trayendo, intento que ellos traigan también revistas, diarios, para poder analizar desde la historia esas noticias.*

M.I: *En cuanto a trabajar con jóvenes actuales, el diseño ¿te hizo algún aporte o pensás que*

quedaron caducos en cuanto a los comportamientos, conductas gustos, etc.?

A: *No, hay que modernizarlos.*

M.I: Haces algún aporte desde tus clases a la construcción de ciudadanía, a la construcción de la conciencia histórica en los chicos para pensar a futuro, un aporte para la formación para el trabajo y la continuidad en los posteriores estudios superiores

A: *Si, continuamente estoy tratando de aportarles desde este lugar. Les hago hincapié inclusive en la importancia de no llevarse materias ya que en algunos trabajos te piden el promedio del título secundario. Intento continuamente, hacerles entrar en saberes y que cuando se inserten en la sociedad tienen que hablar de una manera, expresarse correctamente, ubicarse en tiempo y forma, etc.*

M.I: ¿Trabajás en tus clases en torno a la relación entre pasado y presente histórico?

A: *Sí, continuamente. Por ejemplo en segundo año, estuvimos viendo expansión ultramarina, e hicimos un trabajo con los conceptos actuales de aduana, impuestos, puertos, haciendo un paralelismo de la temática con la actualidad. De hecho son ellos mismos muchas veces los que buscan esa relación con las temáticas actuales.*

M.I: ¿Incluí en tus clases problemas en torno a los sectores populares y los sectores trabajadores?

A: *Si, movimiento obrero, derechos del trabajador, el artículo 14 bis, hago mucho hincapié en todos los derechos que tiene el ciudadano en si por el mero hecho de ser sujeto. Trabajo las luchas históricas en torno a la construcción de la igualdad, por ejemplo con la temática de las sufragistas, en cuanto a porqué esas mujeres lucharon en un determinado momento por el voto femenino, y ellos puedan hacer un análisis, desde el hoy, de lo que han sido esos acontecimientos como producto de la lucha histórica.*

M.I: Acerca de la enseñanza de la historia, cuando planificas y enseñas, ¿Realizas por ejemplo, interpretación de fuentes? ¿Cómo actúan los chicos respecto a esto, los sentís cómodos?

A: *Si uso mucho la interpretación de fuentes. Depende los grupos y las escuelas la comodidad que percibo. Hay grupos que sí, en los debates por ejemplo, empiezan a charlar y mediante esos debates, tratan de en lo posible buscar su respuesta para las evaluaciones.*

M.I: Respecto al enfoque ambiental, la ESI, la igualdad de género, ¿intentas trabajar con esto?

A: Bueno, intento hacer hincapié en esto, pero es muy distinto lo que sucede en capital federal que en Provincia. Las planificaciones no son iguales, por ejemplo en Capital federal son transversales y sí o sí, tiene que estar ESI. Entonces, cuando vemos, sujeto, derechos del ciudadano, sí o sí enganchamos la ESI con esa temática, es parte del contenido histórico. Y en cambio en Provincia no es así, y a veces tenés dificultades para implementarlo. Lo que sucede muchas veces es que para los chicos, vos sos profesora de historia y sólo tenés que dar historia, y no es así.

M.I: Si me tuvieras que comentar las estrategias de enseñanza que más utilizas, ¿cuáles son las 5 que más utilizas a lo largo del ciclo lectivo?

A: Bien, en mis clases, utilizamos red conceptual, después vamos al texto, la persona, luego por ejemplo para hacer análisis del texto utilizo mucho las comparaciones, por ejemplo con películas utilizo mucho películas que ellos hayan visto, para hacer una recreación del hecho histórico. Luego volvemos a la red conceptual y después del análisis ellos van agregando conceptos a la red que fuimos construyendo. También hago cuadros comparativos, trabajo también con análisis de películas, documentales, y videojuegos. Esta última temática intento llevarla de manera actualizada porque ahí hablamos el mismo idioma, y me ayuda a que se enganchen con la temática y la materia.

M.I: ¿Cuáles de los siguientes cuerpos de contenidos consideras prioritarios a la hora de enseñar? Si tuvieras que hacer una escala, entre historia Argentina, historia Latinoamericana y Mundial, ¿vos qué priorizas?

A: En realidad está todo en un mismo lineamiento. Si yo doy historia Argentina, tengo que dar historia mundial, las trabajo en forma conectada y eso a mí me garantiza que ellos accedan a todos los contenidos.

M.I: Respecto a este otro cuerpo de contenidos: historia antigua, medieval, moderna, contemporánea, reciente. ¿Hay alguno que consideres más prioritario o intentas dar todos por igual?

A: Yo creo que todo por igual. Por ejemplo si hablo de Roma, o los Mayas o los Incas, ¿cómo es posible que hayan construido esas estructuras e imperios y nosotros ahora con todo el avance tecnológico y el conocimiento aún hay cosas que no pudimos emular? Intento poner permanentemente en diálogo las distintas épocas, me gusta trabajar de esa manera.

M.I: ¿Llevás adelante una organización cronológica de los contenidos? ¿Trabajas desde ese lugar? O te basas de repente en un eje temático y a partir de ahí te moves por las distintas problemáticas?

A: *Trabajo cronológicamente, pero siempre depende mucho de qué es lo que me pide el curso, sobre todo si ya los conozco desde años anteriores.*

M.I: ¿Con qué frecuencia utilizas en tus clases fuentes históricas y la estrategia de interpretación de fuentes?

A: *Es muy frecuente, por el hecho de que necesito el diálogo. A los chicos les cuesta mucho la lectura, no sé si viene desde la primaria, pero noto que les falta mucha lectura comprensiva.*

M.I: Creés que hay una complejidad interpretativa por parte de los chicos por lo que me estás diciendo. ¿Pensas además que en los docentes hay una necesidad de mayor capacitación en torno a la comprensión y utilización de fuentes históricas?

A: *Yo creo que sí. Por la importancia que tienen para nuestra materia sí.*

M.I: Acerca de la enseñanza de la historia en relación a contextos de vulnerabilidad socioeconómica. ¿Modificas tus prácticas en relación al contexto social?

A: *Sí, totalmente. Hay algunos que pueden y otros que no. Entonces tengo que cambiar mi planificación en el momento. A medida que vamos avanzando a veces me doy cuenta que tengo que ir cambiando lo planificado. Y también mucho tiene que ver las falencias que hay en las escuelas a nivel financiamiento educativo, infraestructura, falta de materiales, posición socioeconómica de las familias, etc.*

M.I: ¿Cambias tus prácticas en función de las trayectorias educativas individuales de cada chico?

A: *Sí, preparo trabajos especiales, o si el chico tiene alguna profesional de apoyo, trabajamos en forma combinada, trato de incluirlos, tengo muchos casos de alumnos que tienen necesidades diferentes y particulares y en la medida de lo posible trato de adaptar mis prácticas a todos.*

M.I: ¿Consideras que enseñar de la misma forma a todos tus estudiantes en diferentes contextos sociales y económicos es una buena forma de construir igualdad?

A: *Yo creo que la clase de historia tiene que ser dinámica, ellos piensan que la clase de historia es aburrida, entonces trato de cambiar, y como soy una persona que se aburre con*

facilidad, aprovecho esto para ir variando mis estrategias y combinándolas, para llegar al conocimiento histórico, pensando también en lo que cada grupo necesita.

M.I: Para los chicos con vulnerabilidad socioeconómica, cuáles son las estrategias de enseñanza que más utilizas o te parecen más adecuadas?

A: *Yo trabajo mucho con la oralidad, en los debates orales siento que ellos se sienten más cómodos, y ellos tienen mucha memoria visual y auditiva y les es más fácil adquirir conocimiento de esta forma que leyendo un libro o una fotocopia.*

M.I: ¿Cuáles de estas dificultades en torno a trabajo con fuentes históricas crees que son los principales obstáculos para el trabajo con las mismas? La complejidad de la interpretación y la falta de comprensión lectora de los estudiantes, la falta de capacitación docente para trabajar más a fondo con fuentes, la falta de conocimiento sobre las fuentes necesarias para cada contenido, el poco tiempo de clase, a vos, ¿Qué te parece que es lo que más obstaculiza este trabajo?

A: *A mí me parece que la primera y la última de las que mencionas, la lectocomprensión y el tiempo. A veces hay que recortar en cuanto a los tiempos y para trabajar con fuentes y trabajar bien suele necesitarse tiempo.*

M.I: En tu caso, cuáles consideras que son los mayores obstáculos para renovar tus prácticas de enseñanza de la historia

A: *El ausentismo en algunas escuelas del ámbito directivo considero que es un gran obstáculo. La falta de acompañamiento del cuerpo directivo para con los docentes y los chicos. Otro obstáculo que encuentro es la falta de estrategias de estudio de los chicos, poder hacer informes, comprensión de textos, monografías. Todas esas estrategias les faltan a los chicos.*

M.I: ¿Reflexionas o reflexionaste sobre si tus clases de historia permiten al estudiante pensar en torno a la construcción del futuro y de modificar sus proyectos de vida?

A: *Hago hincapié en eso. Historia está ligada en todas las materias y en todas las carreras.*

M.I: ¿Consideras que la incorporación de fuentes históricas y del método del historiador en las clases, promueven el pensamiento histórico de los estudiantes o con cualquier estrategia de estudio es suficiente?

A: *No, yo siempre busco más. No siempre el método científico del historiador me sirve en*

todas las aulas, siempre busco distintas alternativas para ofrecerles y que no se queden sólo con eso.

M.I: *¿Tomás en cuenta las palabras o pedidos de los estudiantes para planificar tus clases?*

A: *Si, porque la manera que yo tengo de trabajar con ellos es involucrándome, creo que si hay un mejor vinculo docente alumno, habrá un mejor aprendizaje de la materia, considero que es un ida y vuelta esto.*

M.I: *¿Hay algo más de todo esto que charlamos que quieras expresar o agregar?*

A: *Si, el tema es largo. Veo mucha ausencia del Estado y el Municipio en las escuelas. Los chicos son nuestro futuro, no importa detrás de qué cartel vengamos, hay que pensar en ellos, las aulas estatales debieran estar súper equipadas, es un manera de que el alumno venga, de motivarlo. Habría que fundamentar una mayor responsabilización por parte de todos los niveles del estado, y ojo, de nosotros también los mismos profesores, poder buscar la manera de inculcarles a los chicos las herramientas necesarias para su futuro.*

ENTREVISTA No 3

María Inés: ¿Cuál es tu antigüedad docente, en qué zona ejerces, cuál es tu carga horaria?

Patricia: *Mi nombre es Patricia Verón, tengo 23 años de docente, trabajo en La Matanza, en Casanova. Tengo 10 módulos a cargo y un cargo de secretaria y tengo todo concentrado acá en la misma escuela, doy historia y construcción de Ciudadanía.*

M.I: Bien y el hecho de tener concentrado los módulos ¿te resulta mucho más práctico? ¿Pensás que esos profesores a los que consideramos docentes-taxi, no pueden lograr un afianzamiento institucional como para desplegar mejor sus clases?

P: *Yo considero que la concentración horaria para cualquier docente es muy importante, y genera el sentido de pertenencia en la escuela y eso fortalece la cuestión de los aprendizajes, el vínculo. Creo que en la actualidad muchos no hablan de vínculo con los alumnos y a mí me parece que generar un vínculo es la clave para tener un buen trabajo pedagógico.*

M.I: Bien, acerca de los diseños curriculares de Historia, ¿cómo te relacionaste con los diseños a partir del 2007, los has leído, los has analizado?

P: *los he leído y analizado. Lo que a mí me parece es que tenemos que interactuar con estos diseños que por ahí en algunos momentos quedaron arcaicos y hay que relacionarlos mucho con la actualidad. Conocer el presente para comprender el pasado, me parece que es importantísimo y la cuestión de tener memoria también.*

M.I: O sea que pensás que esos diseños a pesar de tener sus años, hicieron un aporte a la reconstrucción de la enseñanza de la historia.

P: *Si tal cual, sí.*

M.I: ¿Qué modificaciones pensás que serían necesarias realzar a esos diseños curriculares hoy en día?

P: *A mí me parece que la incorporación de la ESI, es importante para readecuar esos diseños.*

M.I: Y ¿respecto de la tecnología, de la cuestión ambiental?

P: *Eso también la verdad que es importante, la tecnología es lo básico, hoy en día nuestros alumnos son personas cibernéticas y van a mil con la utilización de la tecnología. Hay que guiarlos para que usen esa tecnología bien, para que puedan aprovechar ellos mismos la*

adquisición de conocimiento.

M.I: Y, respecto de tus propias prácticas pensás que los diseños curriculares te aportaron orientaciones científicas en torno a la renovación de la historia, orientaciones sobre la enseñanza renovada de la historia, o sea más un enfoque didáctico, orientaciones sobre evaluación en historia u orientaciones sobre cómo trabajar en función de los jóvenes actuales, ¿cuál pensás que es la fortaleza respecto de esos diseños?

P: *De los que me dijiste me parece que hay dos. La cuestión de los jóvenes, readecuarlos es importantísimo. Y el revisionismo histórico considero que es lo clave, es decir, bajarles el pulgar a los héroes, porque son personas y bueno me parece que desde ahí es la clave. A pesar de que yo tengo 23 años de profe me gusta más el revisionismo histórico y no la historia tradicional.*

M.I: Crees que tiene una potencialidad mayor respecto de la construcción de la consciencia histórica

P: *Totalmente*

M.I: Y, Respecto a los chicos, ¿cómo crees que toman esa orientación?

P: *Me parece que hay cosas que les gustan. Les gusta ver a San Martín con todos sus defectos y sus errores, y no al prócer de la estampa, que pareciera intocable.*

M.I: Bien, acerca de las funciones y propósitos de la enseñanza de la historia, ¿cuáles de las funciones de la escuela secundaria y de la enseñanza de la historia que te propongo ahora considerás que se construyen en tus clases? Formación para la ciudadanía, construcción de la conciencia histórica, formación para el trabajo, continuidad en estudios superiores, acercamiento a saberes científicos.

P: *Yo de eso sacaré de todo un poco. La formación para el trabajo es importante, pero nosotros igual no formamos alumnos para que trabajen, sino que mi idea al menos es formar alumnos para que continúen con sus estudios superiores y puedan seguir transformando esta consciencia histórica, sobre todo en los sectores populares donde trabajamos donde la cuestión de la consciencia histórica está vedada y hay que trabajarla en mucha profundidad.*

M.I: Incorporas en tus clases el concepto de futuro? O al menos cuando planificas, pensás las clases, los temas, las estrategias en función de la construcción del futuro.

P: *Si, sino no sería docente.*

M.I: Bien, ¿Trabajás en tus clases en torno a problemas de los sectores populares y trabajadores?

P: *Totalmente, porque venimos tanto yo como mis alumnos de una clases trabajadora y popular. Siempre les digo una cosa, a los hijos de los trabajadores siempre nos costó más.*

M.I: Y ¿Trabajás en tus clases en torno a problemas como la desigualdad social, política, económica, de género, de etnias? Si es así, me podrás brindar algún ejemplo, sobre qué estrategias planteas o en qué temas aprovechas la oportunidad para trabajar estas problemáticas.

P: *Si, todos. Un ejemplo? El neoliberalismo hoy por hoy es fortaleza para trabajar y da para trabajar todo el año, las dificultades sociales, los derechos de los trabajadores que vinieron de la mano del Peronismo, y bueno a partir de ahí hacer comparaciones entre eso y el paralelo hoy por hoy con el neoliberalismo del gobierno actual y analizamos, qué nos dieron y qué nos sacaron.*

M.I: Acerca de la enseñanza de la historia, cuando planificas y enseñas, qué estrategias de las ligadas al método histórico tenés en cuenta? La problematización, las causas y consecuencias, las permanencias, soles tenerlos en mente, planificas en pos de ellas?

P: *Si, yo considero que para entender la historia, debemos tener diferentes ejes, un eje social, uno político, uno económico y un eje cultural. Lo cultural siempre se deja de lado, pero a mí me parece también de suma importancia.*

M.I: O sea que trabajas en forma dimensionada, y cómo aprenden los chicos a trabajar en causas y consecuencias?

P: *Eso es el qué y el para qué, como antiguamente se trabajaba. Vuelvo a tomar cuestiones viejas que se dejaron de lado, y dejo de lado la cuestión cronológica, solamente nos ubicamos en tiempo y espacio.*

M.I: O sea que te parás en torno a los procesos históricos y no al hecho puntual, la fecha, el dato cronológico, etc.

P: *Exacto, dejo de lado la cronología, sólo el espacio, el espacio y el tiempo.*

M.I: Bien, y respecto de los actores sociales, cómo los trabajás?

P: *Trabajamos mucho con acontecimientos comunes, con la vida cotidiana por ejemplo. A mí puntualmente me gusta trabajar mucho con la literatura, este año proyecté en sexto que es historia reciente y es la historia más difícil, trabajar por ejemplo el tema de*

violencia de género en las diferentes etapas de la historia. Trabajando con literatura, por ejemplo con *Pájaros en la Boca*, que es un libro de una autora muy conocida, son diferentes cuentos y están basados en la época de Alfonsín. Y también trabajé *Chics Muertas*, de Selva Almada, que es una autora que trabaja la violencia de género en diferentes provincias, porque si bien nosotros estamos en La Matanza, nuestra realidad es diferente a las demás provincias, muchas de las cuáles por ejemplo han devuelto todo el material de la ESI, y me parece que uno tiene que despertar en los alumnos esa semillita de abrir los ojos.

M.I: Perfecto, qué estrategias de enseñanza soles llevar a cabo en tus clases? Justamente para destacar esta relación entre pasado y presente, causas y consecuencia, el enfoque en los actores sociales y el enfoque de la vida cotidiana. Qué actividades les das a los chicos para construir esta historia?

P: Bien, mis clases las suelo abrir siempre con algo para leer, yo traigo algo cortito para leer cortito para reflexionar y durante todo el año fuimos leyendo alguna lectura disparadora. Este año elegí a Galeano, en *Mujeres, en Venas abiertas de América Latina*, en *las Patas del mundo al revés* y elegí crónicas de la infancia, que cuenta la historia y los relatos de diferentes historias de la infancia en el mundo, y eso genera el disparador como para ver qué es lo que vamos a trabajar. La verdad que me resultó una linda experiencia, a los chicos les gustó porque por ejemplo un día no llevé nada, llegué al curso y me dijeron hoy no trajiste nada Patricia?, y yo les dije, hoy esperaba que ustedes trajeran algo. Y ellos esperan el día de la clase para que yo les lea.

M.I: Y cómo continuas el trabajo? Hacen alguna reflexión oral?

P: Reflexionamos, hacemos un café literario con la historia, esta es una práctica que también incorporé este año y por ahí me salgo del cuestionario tradicional y traigo sorpresas, algunas preguntas en sobres secretos de colores que vamos repartiendo y ellos abren y las preguntas son sobre los diversos temas que trabajamos. Y ellos dicen profe, pero no estudiamos, no leímos, y yo les digo que el cerebro registra tanto que yo les digo que no es necesario estudiar para algunas cosas. Entonces vamos sacando las preguntas de esos sobre y vamos haciendo una especie de juego didáctico.

M.I: Y como actividades de fijación, haces algo?

P: *Si, trabajamos en carpeta mucho, por ahí toma de apuntes, mucho lo que es informes de lectura, no tanto el cuestionario, sí quizás a veces caemos en algún cuestionario tradicional, y sino en cuadros comparativos comprando las cuestiones políticas, culturales, sociales y económicas.*

M.I: *Creés que hay sesgo ideológico por parte de los profesores respecto de la historia Latinoamericana o falta de formación?*

P: *A mí me parece que Falta de formación, y tienen prejuicio, porque como Europa siempre fue el centro y el ombligo del universo, siguen teniendo una visión euro centrista de la historia. Yo prefiero romper el molde y para mí la historia Latinoamericana es lo básico.*

M.I: *Y cuáles de los siguientes cuerpos de contenidos consideras prioritarios a la hora de enseñar a los jóvenes. Hablando de la organización en función de una historia tradicional que todavía tiene peso en las escuelas. Historia Antigua, contemporánea, Medieval, Reciente, todas por igual?*

P: *Y... La historia es la historia, no es cierto? A mí la historia medieval me encanta, es muy rica para trabajar, los chicos se enganchan muchísimo y bueno de la historia medieval podemos retomar hacia la historia actual, me encanta ir y venir en el tiempo, ir comparando. Me gusta comparar mucho las sociedades. Pero para todo eso, el docente no tiene el libro debajo del brazo, hay que leer, hay que comparar hay que relacionar, por lo tanto tengo que ir viendo todo el tiempo que es lo que voy buscando y eso me lleva mucho tiempo realmente.*

M.I: *Modificas o modificaste tu organización cronológica, todos sabemos que tradicionalmente la disciplina de la historia en la escuela estaba organizada como se organizaban los estudios históricos en función de una cronología progresiva.- Vos rompes con ese molde?*

P: *Todo el tiempo, con la cuestión de las lecturas, con el comparar. Vamos y venimos todo el tiempo entre pasado y presente, De otra forma no podemos enseñar la historia, siempre tenemos que hacer el espejo.*

M.I: *O sea que rompes con el enfoque meramente cronológico. Y consideras que en tus clases vos estas trabajando en torno a problemas históricos.*

P: *Si, trabajamos con problemas históricos. Por ejemplo la cuestión mediática hoy por*

hoy, da para hablar muchísimo. Con las problemáticas actuales de esta semana de Chile, de Ecuador y de Bolivia fuimos y vinimos todo el tiempo. Por ejemplo lo pudimos haber relacionado con mis alumnas el otro día, con el Plan Cóndor, tranquilamente se puede hacer una analogía, es un plan sistemático, es otro tipo de dictadura, algunos politólogos hablan incluso de dictaduras blandas.

M.I: ¿Con qué frecuencia utilizas en tus clases, fuentes históricas primarias?

P: Por ahí cuando tenemos que leer y comparar documentos.

M.I: ¿Cuáles soles utilizar para sexto año por ejemplo?

P: Para comparar y que ellos reflexionen usamos mucho diarios o tapas de revista, ese material es riquísimo.

M.I: ¿Vos trabajas con algunas de las fuentes históricas clásicas? Tratados, actas de declaraciones, etc.?

P: No, de eso poco y nada, por ahí en primer año trabajamos en construcción del ciudadanía, quizás con alguna que otra fuente clásica, por ejemplo con los derechos del niño. Y les gustó trabajar, pensé que no les iba a gustar porque era muy básico pero trabajamos bien.

M.I: ¿Cuándo se trabaja la construcción del estado Nacional, que es un gran tema para los historiadores por el hecho de que estamos muy sujetos a la visión liberal de la historia, cómo lo trabajas vos?

P: Ahí lo trabajamos con diferentes tipos de visiones o de diferentes autores, analizamos como construyen diferentes actores la historia Nacional.

M.I: O sea que trabajas la multiperspectividad. Y los chicos cómo se hayan con esa manera de trabajar?

P: Y... les cuesta, porque vienen mamando la historia que les contaron, la del Sarmiento bueno y viejito. A pesar de la juventud que tienen eso fue lo que mamaron e niños.

M.I: ¿Cuáles de estas dificultades en torno a trabajo con fuentes históricas crees que son los principales obstáculos para el trabajo con las mismas? ¿La complejidad de la interpretación y la falta de comprensión lectora de los estudiantes, la falta de capacitación docente para trabajar más a fondo con fuentes, la falta de conocimiento sobre las fuentes necesarias para cada contenido, el poco tiempo de clase, a vos qué te parece que es lo que más obstaculiza este trabajo?

P: *A mí me parece que la primera y la última de las que mencionas, la lecto comprensión y el tiempo. A veces hay que recortar en cuanto a los tiempos y para trabajar con fuentes y trabajar bien suele necesitarse tiempo.*

M.I: Acerca de la enseñanza en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Modificas tus prácticas de la historia en función del contexto social y económico en el cual se inserta la escuela

P: *No.*

M.I: Cambias tus prácticas de enseñanza en función de las trayectorias educativas de cada estudiante? Si es así, podrías darnos un ejemplo?

P: *Si, en esto sí. Por ahí hay algunos chicos a los que les cuesta más, y la función de intentar que comprendan lleva muchísimo tiempo. Hoy por hoy los chicos tienen mucha información tecnológica y bueno eso quieras o no dificulta el aprendizaje, mucho más la cuestión de concentración.*

M.I: Consideras que enseñar de la misma forma contenidos, estrategias y actividades a todos los estudiantes independientemente de su contexto socioeconómico es una forma de construir igualdad.

P: *El ideal para mí sería enseñar a todos de la misma manera, pero la situación a veces te fuerza a tener que modificar esa clase ideal. Yo puntualmente cuando enseño pienso que ese estudiante va a ir a la Universidad, ese es mi objetivo.*

M.I: Qué estrategias de enseñanza de la historia te resultan adecuadas para trabajar en contextos de vulnerabilidad socioeconómica?

P: *Uso de todo, lectocomprensión de textos, verdadero o falso, múltiples respuestas, etc. Subrayado de ideas principales. Creo que una técnica de estudio no les tiene que enseñar. Por ejemplo el subrayado de ideas de dejó de utilizar y yo creo que va muy de la mano de la comprensión de textos.*

M.I: ¿Trabajas con imágenes y audiovisuales? ¿Estudios de caso y problematización?

P: *Si, cuando trabajamos de la mano de algún proyecto de investigación. Y también lo que trabajamos mucho es la oralidad.*

M.I: ¿Sentís que los chicos en este contexto Matancero tienen una potencia importante en cuanto a la oralidad respecto de la escritura?

P: *Si, yo este año me aboqué mucho por ejemplo a trabajar con las chicas de sexto con el*

tema de oralidad y técnicas de estudio como para prepararlas para los ingresos a la Universidad.

M.I: ¿Cuáles son los principales obstáculos que consideras que son los que ms te afectan al querer renovar tus prácticas en la enseñanza de la historia

P: *Me cuesta más poner en juego mis prácticas, porque mis compañeros trabajan de diferente manera. Entonces como mis compañeros en muchas cosas no se actualizan, sin pecar de soberbia, yo pienso que el docente tiene que dar todo para intentar llegar al alumno. Y esto en la primera parte del año me cuesta más, porque los alumnos me retrucan y me dicen, “pero nosotros no estamos acostumbrados a trabajar así”, esto con tal o cual profe no lo hacíamos así”.*

M.I: ¿En qué cosas principalmente notas esto?

P: *Por ejemplo en la resolución de cosas con modo cuestionario. Si venían de profes que utilizan mucho el cuestionario, y lo mío es muy abierto como por ejemplo la elaboración de un informe, o un proyecto, el leer un libro para determinado trimestre de literatura y me dicen “pero esta materia es historia, no literatura”. Pero bueno intento explicarles que vamos de la mano, para ver Terrorismo de estado, utilizamos el libro “Cruzar la noche” de Alicia Barbieris y les terminó gustando. Y cerramos el año con un café literario como para liberar las tensiones.*

M.I: Respecto a las políticas educativas, respecto al salario docente, la falta de responsabilidad docente y de las familias, el stress docente, la fragmentación de horas de trabajo. Qué otras cuestiones más del orden de lo social, de la formación docente, de las políticas públicas de educación penas que deberían apuntalarse para mejorar la enseñanza de la historia.

P: *Hablar de políticas públicas en medio de este gobierno liberal al que no le importa nada se hace muy difícil. Pienso que en esta etapa no podemos contar con reforzar nada en esta materia ni para colaborar con la enseñanza y el trabajo docente. En cuanto al tema social, barrial, y la falta de recursos, la verdad que en esta etapa vimos mucho l falta, yo trabajo hace 23 años en esta escuela, y nunca me había pasado que tengamos que armar un ropero con bolsas de ropa, de alimentos, de zapatillas y las familias pasen una vez por semana a buscarlas. En toda mi etapa en la escuela no había visto una situación así.*

M.I: Consideras que esos obstáculos de toda índole que estamos mencionando, se

profundizan aún más en un contexto de vulnerabilidad socioeconómica.

P: *Si, totalmente.*

M.I: ¿Creés que una buena enseñanza de la historia produce cambios en el futuro de los jóvenes vulnerados? ¿Qué deberían cambiar los docentes de historia para construir junto a los chicos un futuro?

P: *Yo pienso que sí. Los docentes deberían tener más memoria.*

M.I: ¿Cómo consideras que se debería construir la memoria con los docentes?

P: *Yo sostengo que quien no tiene consciencia de clase, difícilmente pueda llegar a cambiar su memoria*

M.I: Desde las políticas públicas, Si vos fueras Directora general de educación de la Provincia, y vos sabes que no hay conciencia de clase, los docentes están alineados, tienen rasgos autoritarios, brindan una enseñanza tradicional ¿Desde que dispositivos o estrategias crees que se podría trabajar en el proceso de formación docente?

P: *A mí me parece que la conciencia de clase es todo y que a partir de ahí nos formamos en todas nuestras demás áreas. Es muy difícil la pregunta, porque el docente es tan soberbio, y se piensa invulnerable y se cree arriba de un pedestal.*

M.I: Pensás que sería necesario hacer capacitaciones obligatorias, brindadas por académicos, investigadores, que trabajen la memoria, que trabajen conceptualmente la historia y las cuestiones de clase?

P: *Eso es difícil, es difícil lograr un consenso entre los docentes de historia para transformar sus prácticas de enseñanza. Y en los profesorados también, y noto que los profesores vienen con poca estrategia didáctica para los alumnos, poco leído, poco estudiado, a mí me parece que los profesorados últimamente saca gente muy mediocre.*

M.I: Y aparte de eso, consideras que esa situación, esa falta de responsabilidad en torno al rol docente, afecta aún más si trabajan en contextos sociales vulnerables.

P: *Si claro, porque, si total? Si no lo van a usar, si no lo van a ver, total, si seguramente serán cartoneros, qué pueden llegar a ser? Hay un prejuicio muy grande. Yo al menos como parte de la escuela, trato de que el chico pueda tener otra realidad y otra apertura respecto a lo que es su contexto social. Pienso que la escuela se conecta.*

M.I: O sea que pensas que la escuela tiene un proyecto o trabaja con estrategias que busque que los chicos puedan ampliar sus horizontes, y la búsqueda de un mejor futuro.

P: *Exactamente, darle otras herramientas a estos chicos, diferentes a lo que el barrio, el contexto y la zona les brinda.*

M.I: Reflexionas sobre si tus clases de Historia permiten la construcción de futuro entonces, si has modificado tus clases en función de esta construcción de futuro? Consideras que la incorporación de fuentes históricas y el método del historiador en las clases promueven con esfuerzo el pensamiento histórico y la construcción de futuro.?

P: *Si considero que sí, pero tiene que ver en el chico la parte humana también. Uno se acerca al chico con lo humano que es, siendo transparente, más allá del método.*

M.I: En breves palabras, ¿Qué sería para vos un buen profesor de historia?

P: *El profesor de historia tiene que dar todo. Mostrar una realidad, tratar de ser objetivo, no se suele ser objetivo en la historia, por ejemplo los chicos me preguntaban el otro día sobre a quién iba a votar, y me preguntaron a principio de año si íbamos a ver el tema de las elecciones. Totalmente, les dije, yo no les voy a decir a quién votar, sólo ustedes van a saber a quién votar. El viernes antes de las elecciones algunos me dijeron que se iban más tranquilos en cuanto a quién no iban a votar. Y me consideré realizada. Creo que un buen docente de Historia es aquel que permite a sus estudiantes analizar y comprender la realidad presente y pasada y despliega sus clases en función de ello.*

ENTREVISTA No 4

María Inés: Hola Javier, ¿Quieres presentarte para comenzar?

Javier: *Mi nombre Javier Cuello. Soy profesor de historia y en esta escuela doy ciencias Sociales en primer año.*

M.I: Bien ¿Cuántas horas y módulos tenés?

J: *Tengo 16 horas titulares, todas en primero con Ciencias Sociales, y dos en Ciudadanía en tercer año, que son suplencias.*

M.I: Bien, y ¿Trabajás en qué localidad precisamente?

J: *En Isidro Casanova.*

M.I: ¿Y las horas las tenes diversificadas en distintas escuelas? Cómo te hayas con esa división

J: *Si, las tengo divididas en tres escuelas, y los horarios están muy repartidos. Es una re problemática, como maestro de hace más de 21 años, extraño el estar en una institución más tiempo.*

M.I: ¿Te obstaculiza el trabajo?

J: *A mí me fue más difícil, si bien trabajar en nivel secundario es algo que elegí, se me hizo más complicado estar poquito tiempo en cada escuela con cada alumno a veces una vez a la semana, es difícil. Se contradice un poco el diseño curricular ahí porque te piden calidad, o te piden planificar para cada curso y no es tan así, porque como uno necesita vivir, necesita trabajar muchas horas en mucho cursos diferentes y bueno no es fácil.*

M.I: ¿Planificas, enseñas, en función de los diseños curriculares provinciales? ¿Lo haces siempre? ¿Haces adecuaciones personales?

J: *Si, siempre, hago adecuaciones contemplando las características del grupo en general y a veces en algunos casos si veo que el alumno realmente lo necesita en lo particular. Pero sólo en casos por ejemplo si hay algún chico integrado, si noto gran dificultad, en estos casos el trabajo es totalmente distinto, inclusive en las evaluaciones no les pido lo mismo.*

M.I: Y, ¿modificaste tu forma de enseñanza a partir de los diseños curriculares o ya venías trabajando en esa tónica?

J: *Ya venía trabajando así, yo creo que en lo que más me diferencio respecto de mis compañeros, quizás, es que contemplo que no todos aprenden lo mismo al mismo tiempo,*

que lo tomo del diseño curricular de primaria. El hecho de tener prácticas en primaria me brinda otra mirada, respecto del profesor de secundaria. Por ejemplo descarto por completo la evaluación escrita, tomo una evaluación al final y una al principio pero prefiero evaluaciones cualitativas y de diálogo, rara vez doy una evaluación escrita. Hago una evaluación integral, en el momento de poner una nota me acuerdo de cada alumno, me acuerdo de cosas que veo, que charlamos, no me fijo exclusivamente en el momento de la evaluación del contenido puntual.

M.I: *¿Qué aportes para la enseñanza consideras que te brindaron los diseños curriculares de historia? ¿Pensas que los aportes más relevantes para vos fueron los aportes científicos, las orientaciones sobre la enseñanza y el enfoque didáctico, el enfoque sobre evaluación o la ayuda para trabajar con jóvenes actuales?*

J: *Los diseños creo yo que apuntan más a como evaluar y al trabajo con los jóvenes actuales, creo que están un poco desactualizados en cuanto a los aportes científicos para la historia.*

M.I: *¿Considerás que esos diseños a estas alturas necesitan algún tipo de actualización? ¿Cuáles por ejemplo?*

J: *Si, un montón, pensar en la sociedad actual. Desde la teoría es hermoso pero noto que se cumple muy poco. Por ejemplo, historia reciente los chicos lo tienen recién en sexto año, o, si bien por ejemplo los diseños curriculares toman lo de ESI, no hay nada específico en cuanto al contenido, no es transversal, incluso no se lo ve si no es que la institución lo implementa en algún proyecto puntual.*

O por ejemplo el contenido ambiental, nosotros en esta institución hicimos una muestra con respecto a los recursos naturales y la contaminación ambiental. Yo puntualmente lo que hice fue, analizar de qué manera el hombre de la antigüedad transformó la región geográfica y cómo eso modificó el clima, y el hábitat y lo comparé con la actualidad. Pero en el diseño curricular no aparece todo esto. Así como también el rol de la mujer, no aparece en los diseños curriculares.

M.I: *¿Considerás que los profes estamos solos en esa readecuación del diseño?*

J: *Si, yo veo que, por ejemplo el director te puede llegar a decir que uno tiene que readecuar pero tampoco se genera el espacio o se sienta con uno y hay un trabajo conjunto.*

M.I: Acerca de las funciones y los propósitos de la enseñanza de la historia, ¿cuáles de las siguientes funciones de la escuela secundaria y de la historia consideras que se construyen en tus propias clases? Por ejemplo, la formación para la ciudadanía, la formación para la conciencia histórica, la formación para el trabajo, para la continuidad en estudios superiores, el acercamiento a saberes científicos, ¿vos en tus clases dónde enfocás?

J: *Mis clases son con chicos de primer año del secundario, y apunto al trabajo grupal, en conjunto, a la construcción de ciudadanía, a cuando hay una problemática conversarla, no voy mucho a lo científico porque tampoco me parece que sea fundamental para esos chicos. Apunto más al propósito de la formación ciudadana. Y respecto a los estudios superiores, en principio yo lo planteo para que puedan alcanzar los siguientes años de estudios secundarios. Pero me parece que ni siquiera el diseño curricular del secundario contempla que puedan llegar a la Universidad. Y así como entran también salen, pro porque la Universidad tiene otra mirada. Yo noto que en la secundaria se le echa mucho la culpa a la primaria porque el chico no terminó de alfabetizarse, pero quizás se evaluaron otras cosas. Y lo mismo sucede con la Universidad y la secundaria.*

M.I: En tus clases cotidianas, ¿trabajás la relación entre el pasado y el presente histórico, y el concepto de futuro?

J: *Si, se trabaja, siempre está la comparación de cómo llegamos a lo que somos hoy, cómo fue evolucionando el hombre y qué cambios provoca esto de satisfacer necesidades y que pareciera que cada vez esas necesidades son mas no?*

M.I: Y ¿Trabajás en tus clases en torno a problemas como la desigualdad social, política, económica, sectores populares y trabajadores?

J: *La verdad que específicamente esos temas puntuales no los toco en mis horas, si los toco relacionándolo y comparando con otros contenidos pero no específicamente.*

M.I: Acerca de la enseñanza de la historia, cuando planificas y enseñas, ¿qué estrategias de las ligadas al método histórico tenés en cuenta? La problematización, las causas y consecuencias, las permanencias, cambios y continuidades. ¿Te afincas al método científico?, ¿planificas en pos de ellas? ¿O preferís hacer un trabajo más ligado a lo que es el trabajo escolar?

J: *A mí se me hace bastante complejo porque no doy historia exclusivamente, Ciencias*

sociales abarca muchas ramas, entonces no voy puntualmente al método científico, voy más desde la Ciudadanía y el trabajo grupal.

M.I: *¿Y qué piensas? Porque hay muchas orientaciones didácticas que intentan orientar a los profesores a llevar el método científico al aula, ¿consideras que hay obstáculos para llevar esto adelante?*

J: *Yo creo que el obstáculo principal es que el alumno viene con otras necesidades, que no las cumple el estado y se las pide al docente y son muy difíciles, hay ausentismo real de alumnos y docentes, hay problemáticas de infraestructura y edilicia hay problemática social, y la verdad que te pidan lo científico es complejo.*

M.I: *Bien, y cuáles son las estrategias de enseñanza que utilizas en tu cotidianeidad del aula.*

J: *Si, la oralidad, por sobre todas las cosas, más lectura y conversación que es en donde más problemas presentan los chicos. Yo noto que saben, que tienen el contenido, que lo entienden pero fallan en el momento de expresarlo y más por escrito. Y por eso es que erradico la prueba escrita. Yo prefiero trabajar más con la construcción de ellos como estudiantes entre todos. Y brindarles si algunas estrategias de técnicas de estudio, lectura, redacción, armar cuadros y charlar mucho, ir resolviendo las actividades mediante el diálogo entre todos.*

M.I: *¿Utilizás fuentes históricas primarias y secundarias?*

J: *Secundarias más que nada, todo lo que sea audiovisual y de lectura, algún manual, libro, mapas, fotocopias o videos.*

M.I: *¿Pensas que se hacen propuestas didácticas diferentes cuando trabajas en contextos de vulnerabilidad o sectores populares, crees que las condiciones socioeconómicas son importantes a la hora de generar una construcción metodológica diferente?*

J: *Yo creo que sí, que hay que tenerlo muy en cuenta, no es lo mismo un chico que tiene carencias alimenticias, o problemas familiares o problemáticas de adicciones, que aquél que tendrá otras problemáticas pero esas las tiene resueltas. Yo prefiero tener una mirada más amplia, y garantizarle a todos que puedan terminar el secundario sin que sepan datos puntuales sino con una construcción global y general. Yo construyo mis metodologías en base a la situación en que se encuentran los chicos, y creo que yendo a los requerimientos específicos de cada población podemos acercarnos mucho más a la igualdad.*

Yo si me baso, como dije antes, en que no todos aprenden lo mismo al mismo tiempo, no puedo darle la misma clase a todos por igual.

ENTREVISTA No 5

María Inés: ¿Cuál es tu antigüedad docente, en qué zona ejerce, cuál es tu carga horaria?

Graciela: *Tengo 20 Años de antigüedad repartidos en tres escuelas de La Matanza y además trabajo en Capital.*

M.I: ¿Cuántos módulos tenés y en qué localidades trabajas?

G: *Tengo 20 módulos, trabajo en La Tablada y Laferrere.*

M.I: ¿Consideras que la fragmentación de los módulos en distintas escuelas te genera algún obstáculo para la enseñanza?

G: *No, ninguno. Yo prefiero tenerlos fragmentado, nunca en la misma escuela.*

M.I: ¿Y eso a qué se debe?

G: *Lo que pasa es que las escuelas van variando en cuanto a su forma institucional y cambios de docentes. Puede haber algunas épocas que estés bien, en otras épocas mal, y si estas mal y todo concentrado en una escuela, se te hace más difícil.*

M.I: El formato de la escuela tradicional actual, basado en cursos con exámenes tradicionales, el repetir, ¿crees que necesita modificaciones o consideras que este formato escolar y su organización son adecuados?

G: *Yo creo que son adecuados. Si bien en aquellos lugares en donde se cursa por niveles, tienen alguna ventaja, porque le consideran los saberes previos, la gran desventaja es que los chicos se dejan estar, sobre todo con las materias que no son correlativas.*

M.I: Y ¿respecto a los diseños curriculares, planificas con ellos siempre?

G: *Si, es que no queda otra, es prescriptivo.*

M.I: Y, ¿pensás que podrías vos aportar otras orientaciones que no están en el diseño? Más allá de que el diseño curricular sea una obligación?

G: *Una cosa es lo curricular, o cómo está armado el diseño. Después de ahí uno puede puntualizar más en un tema u otro de acuerdo al grupo o a los saberes previos que traigan.*

M.I: ¿Te modificaron las pautas de trabajo los diseños curriculares a partir del 2007?

¿Encontraste coincidencias entre tu trabajo y los diseños?

G: *No, no me modificó. Aparte sobre todo en esta escuela, cuando yo ingresé, era demasiado moderno para la época, hubo períodos donde las aulas tenían sus materias y los chicos rotaban por ejemplo.*

M.I: ¿A qué llamás modernidad?

G: *Esto de querer variar los formatos es complicado. Estamos trabajando con adolescentes. Una cosa distinta es con adultos. Si el chico no está organizado, genera un actividad conductista sobre todo para algunas materias el chico no arranca y después tenemos los fracasos.*

M.I: O sea que vos consideras que se necesita un seguimiento estricto de los chicos encajados en tiempo y espacio y con objetivos claros.

G: Y sí.

M.I: Respecto de los diseños curriculares, ¿cuáles de las siguientes orientaciones consideras que realizan un mayor aporte?

Un buen aporte en tanto a la disciplina científica, en tanto a la enseñanza de la historia renovada, que te orienta en lo que es la evaluación en historia o te orienta más en lo que es trabajar con los jóvenes actuales.

G: *Con los jóvenes actuales nadie trabaja. No me orienta nada. Si vos no buscas una metodología de trabajo para llevar a cabo la disciplina estás en el horno, no podés trabajar.*

M.I: ¿Y qué le faltaría al diseño para orientar el trabajo hacia los jóvenes?

G: *Por ahí ponerle más cultura, digamos, los ejes, antes en uno de los primeros del polimodal tenías toda la parte histórica el contenido histórico y dos o tres hojitas de la parte cultural y los chicos se sentían muy identificados con eso.*

M.I: Respecto de la historia como ciencia o la didáctica de la historia te hizo algún aporte el diseño curricular

G: *No, lo que pasa es que uno con los años de docencia se pone mañoso. Como que encontró una veta a seguir para el trabajo y entonces bueno ya no le importa, la experiencia te da resultado, y más allá de los diseños curriculares uno va armando un camino en el que encuentra eficacia. A pesar de que los chicos son muy reacios a tener una actividad que no sea la pregunta y la respuesta. Por ejemplo hay temas que se prestan y yo los hago dibujar y otras cosas y los chicos se sienten totalmente desorientados, te miran como si fueras de otro planeta.*

M.I: Respecto de los siguientes fines de la educación secundaria y de la historia, ¿cuáles pensás que se producen en tus clases? La formación en ciudadanía, la construcción de a

conciencia histórica, la formación para el trabajo, la continuidad para los estudios superiores y el acercamiento a saberes científicos.

G: *La continuidad de los estudios superiores en muy pocos chicos. Yo tengo cuarto, quinto y sexto, el porcentaje que llega a sexto para poder seguir los estudios superiores es muy bajo. Más allá de la materia Historia, ya hay un obstáculo previo que se va generando en la escuela, como por ejemplo la interpretación e consignas y la lectura comprensiva.*

M.I: ¿Y del aspecto de la formación para la ciudadanía? Desde la historia, ¿crees que se hace un aporte a la construcción de sociedades democráticas el diseño?

G: *No, si no lo pone uno no.*

M.I: ¿Incorporas en tus clases el concepto de futuro o la relación pasado – presente?

G: *Si, rupturas y discontinuidades, si, reflejamos el presente en el pasado, les hago notar con la vida que viven hoy.*

M.I: ¿Incluí problemas históricos en torno a los sectores populares, trabajadores, en torno a la desigualdad social y económica, género, etnia?

G: *Sobre todo desigualdad económica, porque es una realidad por la que los chicos viven interpelados.*

M.I: Respecto de la enseñanza de la historia, cuando planificas y enseñas ¿tenés en cuenta las herramientas de planificación del método histórico?

G: *No, nunca lo tuve en cuenta. No se me pasó por la cabeza la verdad. No tuve capacitaciones en torno a ese requerimiento.*

M.I: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que más utilizas en tus clases?

G: *La interpretación de textos la pongo en primer lugar. Insistí mucho porque los chicos no tienen esa práctica. Por ahí lo intercalo con algún cuestionario o hago que ellos interroguen al texto. Pero al mismo tiempo es una actividad que no la puedes hacer muy seguida porque si no se aburren y te terminan forzando al cuestionario tradicional.*

M.I: Y ¿trabajas cronológicamente?

G: *Si.*

M.I: ¿Trabajas en torno a problemas históricos?

G: *No. Se me hace difícil avanzar con algunas temáticas que se me puedan ir ocurriendo pero es inviable llevarlas a la práctica, los chicos que recibo en cuarto tienen muchísimos*

problemas de interpretación de lectura. La causa profunda es que no están acostumbrados a leer. Ellos te interpelan al cuestionario y de ese cuestionario la evaluación consiste en algunas preguntas de ese tipo. Con lo cual no pueden relacionar, no encuentran las respuestas por más que lo hagan a carpeta abierta, no pueden entender que la respuesta no la van a encontrar, que la tienen que pensar y deducir.

M.I: *¿Por qué pensás que los chicos piden cuestionario?*

G: *Y, porque es una práctica rutinaria. Todos los profesores apelan a esa práctica, es mucho más fácil, genera mucho menos compromiso.*

M.I: *Consideras que la situación actual obstaculizada en tanto a la enseñanza de la historia se debe, a la falta de recursos, al acompañamiento de las familias, a la falta de lectocomprensión como mencionabas?*

G: *Es multidisciplinario, no hay acompañamiento, los chicos por ahí no tienen dinero para una fotocopia. El obstáculo económico es importantísimo, y además la falta de recursos disponibles desde las instituciones.*

M.I: *Consideras que todos los obstáculos corrientes en la enseñanza se tornan aún más dificultosos en una situación de vulnerabilidad socioeconómica.*

G: *Si, todo el entorno es clave.*

M.I: *¿Has cambiado las clases según problemas que van surgiendo o necesidades de las trayectorias individuales de los estudiantes?*

G: *Si, lo que pasa es que tengo práctica en eso porque en capital trabajamos así, con las trayectorias discontinuas.*

M.I: *¿Qué diferencias encontrás entre el trabajo de Capital y de Provincia?*

G: *Me es difícil comparar, porque en capital trabajo en una escuela de reingreso y aquí en provincia en una escuela tradicional. Son aulas muy heterogéneas y hay un alto nivel de ausentismo y el público sete renueva permanentemente.*

M.I: *¿Crees que algunas de las estrategias que se emplean en las escuelas de reingreso de capital serían adecuadas para trasladarlas a Provincia en escuelas tradicionales donde también hay ausentismo, falta de acompañamiento, etc.?*

G: *Si, de hecho en la secundaria del futuro, el gran aporte que le hizo a las escuelas de reingreso en capital.*

M.I: ¿Has intentado llevarlas a la práctica acá en La Matanza?

G: *Lo que pasa es que la ley te condiciona. Yo en sexto tengo dos chicas embarazadas, una ya ha tenido su bebé y no puede venir a la escuela porque no tiene quien se la cuide. Se necesita de jardines que acompañen a las madres. Políticas públicas que acompañen estas situaciones. Pero yo tengo que terminar poniéndoles inasistencia, entonces hay todo un sistema de reglas que atenta contra esta inclusividad.*

M.I: A parte del cuestionario en tu larga experiencia, ¿intentaste realizar otras actividades, como por ejemplo estudios de casos, formulación de hipótesis?

G: *Para cuarto y quinto año es muy abstracto. Y para sextos tiene que ser un grupo muy especial. No puedo trabajar mucha historia oral tampoco, los chicos no se animan, entonces trabajamos mucho la memoria, desde los textos y desde las salidas educativas.*

M.I: ¿Qué salidas solés hacer?

G: *Yo lo llamo el recorrido de la monumentalidad de Buenos Aires que van desde Retiro, por Libertador hasta el museo San Martiniano. Y Ahora vamos a hacer todo lo que es Monserrat, Plaza de Mayo.*

Hay una investigación previa, yo reparto los próceres, los personajes, y ellos tienen que hacer la bibliografía y un informe. Luego hacemos el recorrido y al grupo que le toca esa parte del paseo explica, y yo doy más que nada la parte artística, acompañando la salida. Y luego hacemos una evaluación de cómo fue y qué nos gustaría mejorar del paseo. Y ahora en sexto la evaluación integradora será armar un video de las dos salidas.

M.I: ¿Pensas que la enseñanza de la historia le brinda a nuestros chicos, las posibilidades de pensar en un futuro, de transformar sus vidas?

G: *Hoy en día no. “¿Para qué me sirve estudiar historia?”, “¿para qué quiero estudiar historia?”, hoy el estudio no da ascenso social a las clases vulnerables, terminado el secundario con suerte el título le sirve para entrar a trabajar de barrendero o todo lo que sea limpieza en las municipalidades, repositor en un supermercado y no más.*

M.I: ¿Qué pasa con los jóvenes Argentinos que sí van a la universidad?

G: *Lo que pasa es que si llegó a la Universidad, ese chico salió de la situación de vulnerabilidad.*

M.I: Vos notas que hay una diferencia grande entre los estudiantes que tienen acceso y los que no ¿Crees que hay escuelas para pobres y escuelas para ricos?

G: *Existen, seguramente. Con todas estas cuestiones que hablan de los dos métodos de enseñanza... A nosotros tan mal no nos fue.*

M.I: Me hablaste anteriormente sobre la escuela del futuro, ¿podés ampliarme más información al respecto?

G: *En la escuela donde yo estoy, el año que viene se abre el primer año de lo que es la secundaria del futuro. Que tendrá otra metodología. Profesores del área planifican juntos un proyecto, se trabaja por proyectos, y hay dos módulos donde al aula van juntos. Técnicas de trabajo colaborativo en donde el proyecto es el eje.*

M.I: ¿O sea que podemos afirmar que si no cambiamos las practicas docentes no se cambian las prácticas de la enseñanza y no llegamos a un mejor aprendizaje?

G: *Y claro, lo que pasa es que el docente no revisa sus prácticas. No reflexiona sobre sí.*

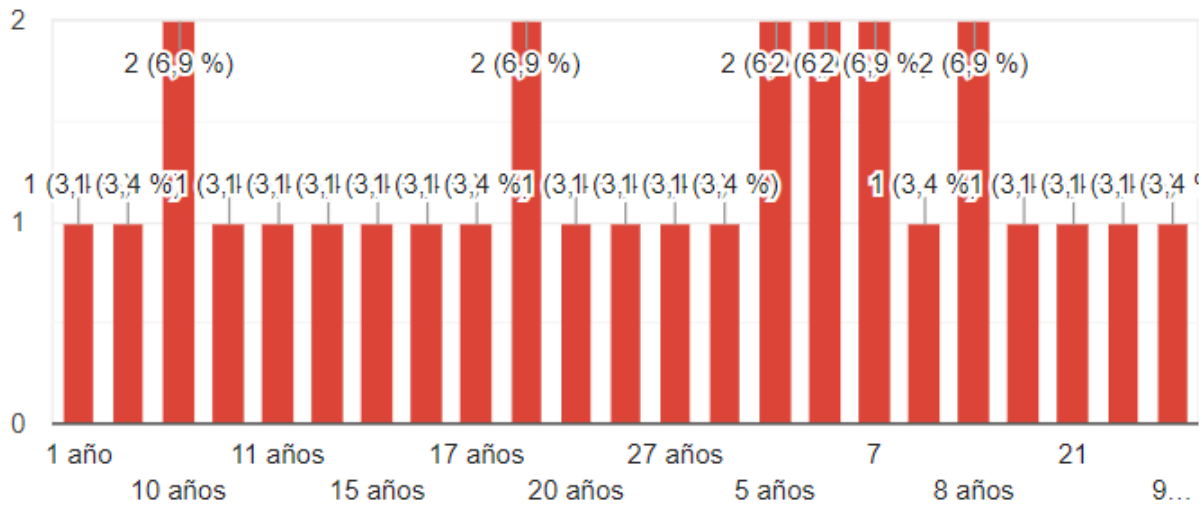
M.I: ¿Y vos? ¿Encontrás dificultades si quisieras hacer las modificaciones en las que pensás?

G: *Y, pero es una política de estado. La voluntad individual no alcanza.*

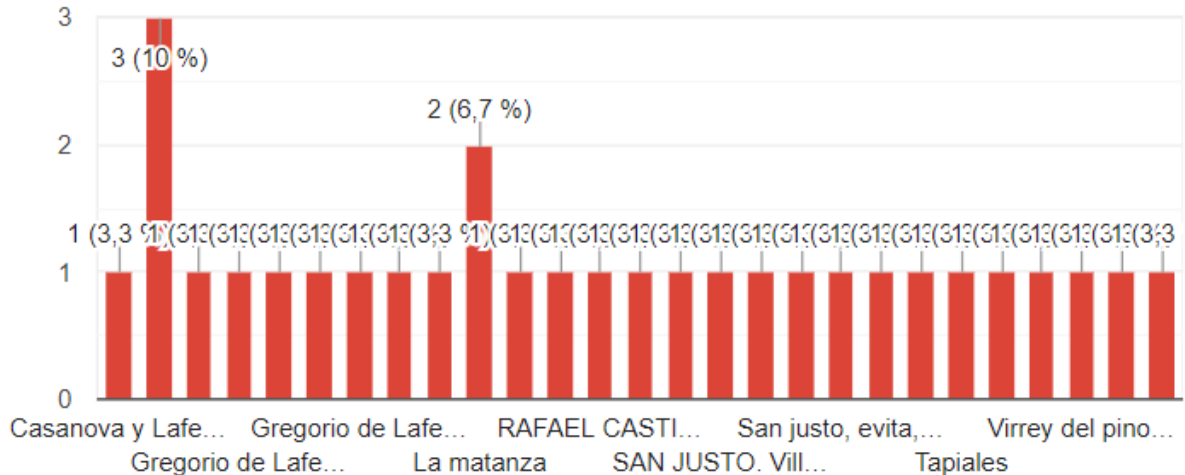
ANEXO No 2
Entrevistas estructuradas: resultados totales
Total: 30 entrevistados

Las estrategias de enseñanza en las clases de Historia

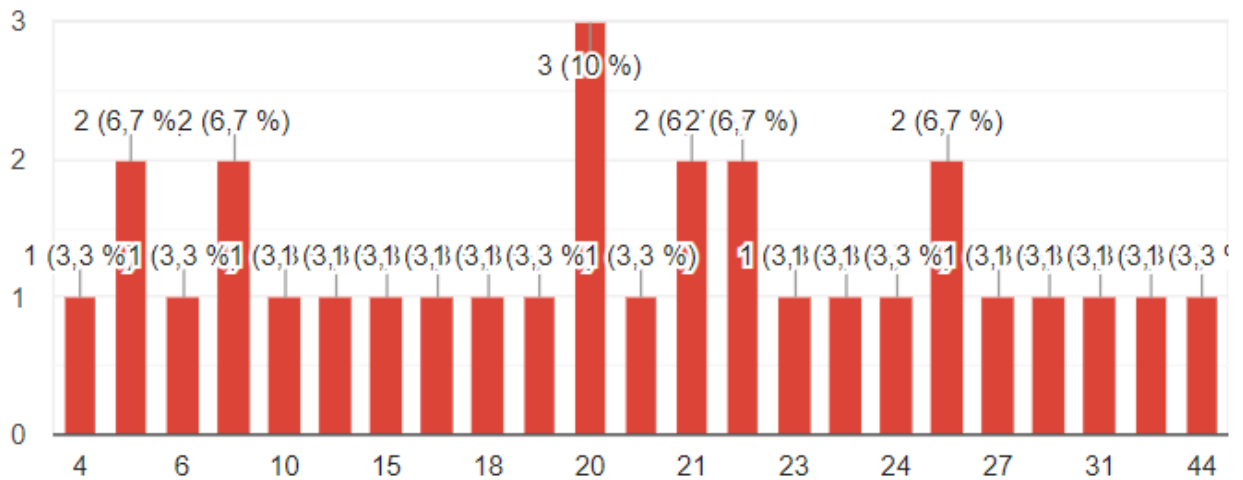
¿CUAL ES SU ANTIGÜEDAD DOCENTE?



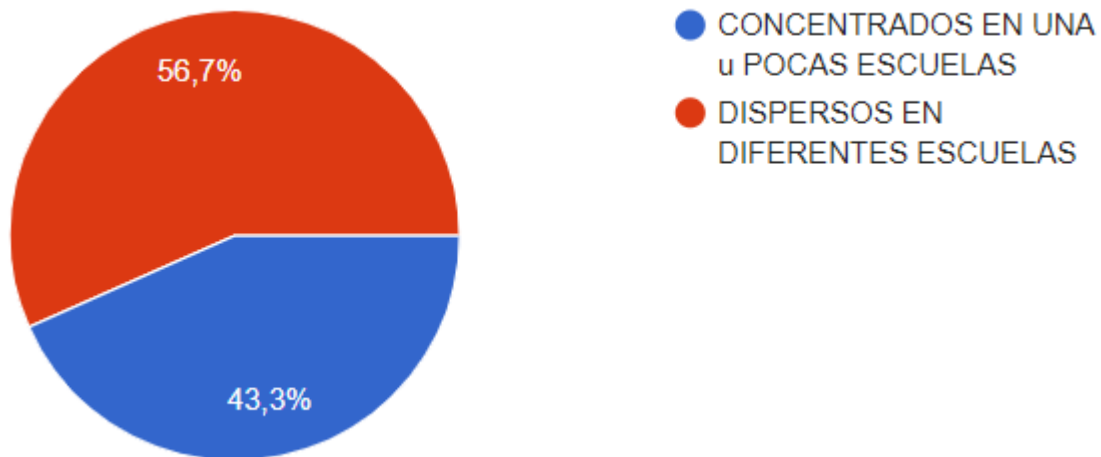
¿EN QUÉ LOCALIDADES DE LA MATANZA TRABAJA?



¿CUANTOS MÓDULOS u HORAS CÁTEDRA TRABAJA SEMANALMENTE?



¿POSEE SUS MÓDULOS CONCENTRADOS o DISPERSOS?

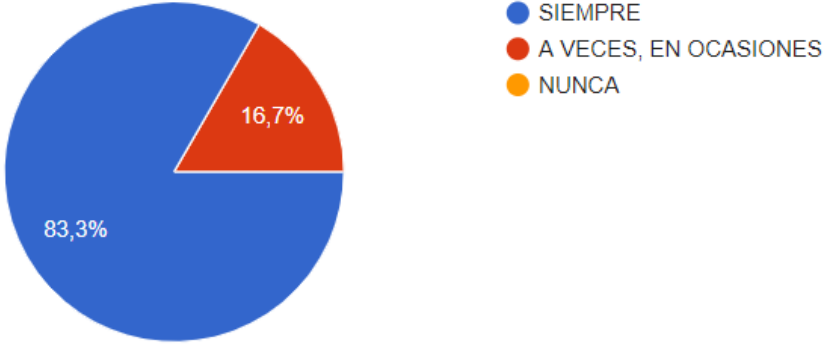


¿CONSIDERA QUE LA CANTIDAD DE HORAS QUE TRABAJA Y LA FRAGMENTACIÓN EN CURSOS Y ESCUELAS OBSTACULIZAN LA BUENA ENSEÑANZA? ¿POR QUÉ?

Si. Mucho
Depende la preparación de cada docente! Es cierto que es mejor tener todo concentrado, ya que facilita el vínculo con los chicos,pero también cuando uno es nuevo debe preparar mejor sus planificaciones !
Si obvio
Si. dificulta el seguimiento pedagógico
Si, en ocasiones no permite continuar un proyecto interareas o transversales. También es un obstáculo la dispersion del horario en varias partes.
Si, por el tema de distancias y lo que uno se tiene que desplazar es agotador
No, porque no tengo mucha carga horaria
Si. Difícil crear pertenencia a una institución
Perdida de tiempo, imposibilidad de continuidad pedagógica. Falta de continuidad en pocas instituciones
Si porque no hay demasiado tiempo en la planificacion de clases y cursos
Obstaculiza trabajar en diferentes escuelas me resta tiempo de traslado
Sí obstaculiza trabajar en media mañana o media tarde e ir de una escuela a otra. Tiempos muertos
Si. Desgaste
No .Porque en mi caso con 21 modulos Tengo tiempo para organizar las clases.
No se si la cantidad de horas pero si la falta de continuidad
Dificulta la concrecion de proyectos.
Si
Le resta tiempo al trabajo de investigación y búsqueda de material didáctico. Corta con la creatividad a la hora de repensar las clases
No obstaculiza
Si, lo ideal sería tener menos horas y estar más en una escuela

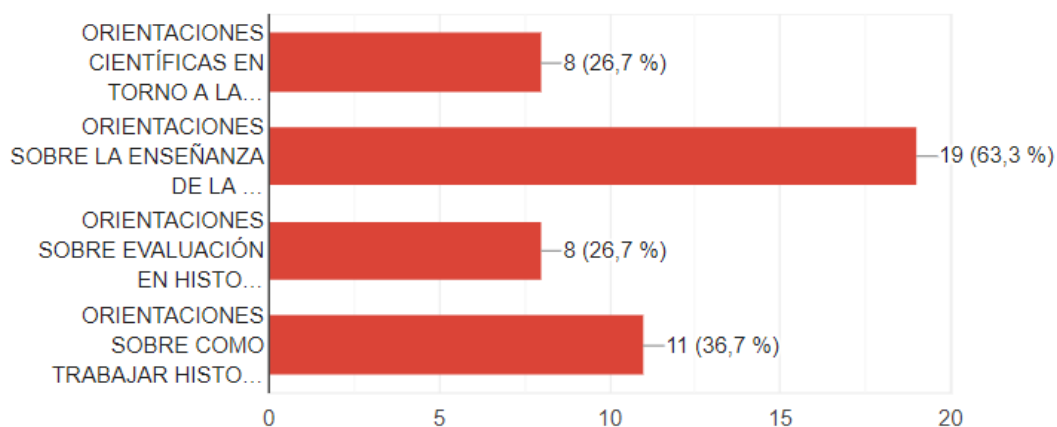
Las más no. Son continuadas, sin recreo de por medio
Si porque en las escuelas donde solo tenés 2 módulos es difícil que puedas engancharte en algún proyecto o que puedas armar proyectos con otros profes porque prácticamente no conoces a nadie
No obstaculiza
Por la incongruencia burocrática
Si.. en mi caso tengo 4 módulos en 2 cursos todos separados 2 en prehora. Jamás tengo más de 3 chicos, que además llegan a cualquier hora
si, porque los docentes no pueden generar vinculos con las instituciones ni participar activamente en las problemáticas , informaciones diarias, etc
Por supuesto que la cantidad de horas obstaculiza la buena enseñanza pero más aún la fragmentación de escuelas. La movilidad, el tiempo perdido en los traslados, genera una fatiga extra al docente
Si, pérdida de tiempo de preparación de las clases
Seguro. Los cursos de 2 módulos fragmentados no rinden lo suficiente, pues se pierden minutos (vuelta del recreo, formación de salida) en los cuáles hay que retomar la atención de la clase, cosa que se aprovecha más al ser módulos corridos!!
La cantidad es mucha, creo que lo ideal para que un docente rinda un 100% en todos los cursos que tiene deberían ser no más de 24 módulos, después de eso lo puede hacer pero solo cumple su trabajo. Y obviamente la concentración de horas en pocos establecimientos es mejor aunque no todos.

¿PLANIFICA Y ENSEÑA EN FUNCIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES PROVINCIALES DE HISTORIA?



LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

¿QUE APORTES PARA LA ENSEÑANZA CONSIDERA QUE BRINDAN LOS DISEÑOS CURRICULARES?

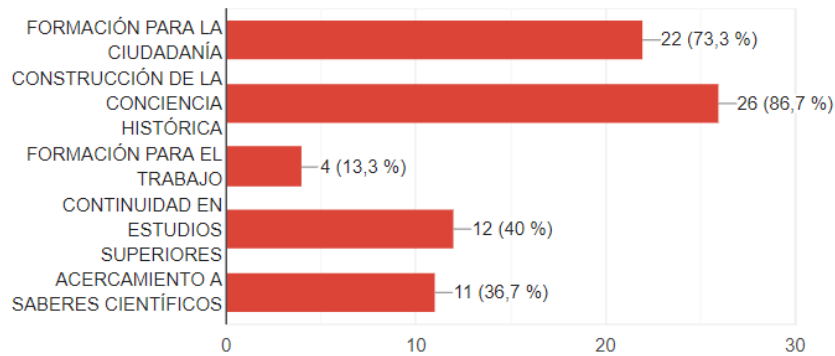


¿CONSIDERA QUE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE HISTORIA NECESITAN UNA NUEVA ACTUALIZACIÓN? ¿POR QUE? ¿QUE RENOVACIONES RECOMIENDA?

Si. Se debe incluir Esi, genero y ambiente
Si, deberían de tener contenidos más completos
Siempre pueden mejorar
Facilitar en el proceso educativo la apropiación de saberes. No centrar el trabajo en concepciones preconcebidas.
Si en algunos aspectos. Pero considero que son adecuados a la nuevas perspectivas históricas.
Si, torslmente. Son aburridos y poco dinámicos. Mucha historia europea y poco Americana
Si. Inclusión de tics
Si. Mayor utilización de lo multimedial, y capacitación al respecto
Adecuar la relacion tiempo y espacio con respecto a las Ciencias y desarrollar mas contenidos en Argentina
Si. Hace falta más relación con el uso de herramientas informaticas

Propuestas creativas para niños y jóvenes del siglo XXI, consolidar el trabajo ABP interdisciplinario ya que no se cumple. Se ven buenísimos trabajos individuales o a veces entre dos docentes, los proyectos deben involucrar distintas materias y puntos de vista. Mayor acceso a las tecnologías. No hay pantallas en las aulas (no debe ser una utopía tenerlas). Un televisor por colegio _ si hay- no alcanza, es insuficiente.
Mirada actual
Si, los diseños curriculares necesitan una actualización porque los jóvenes actuales no logran interesarse .
Si
Considero que deberían actualizarse algunos contenidos y sobre todo las estrategias de como enseñar, que busquen despertar el interes y la motivacion en los alumnos.
Selección y corte de contenidos
Si, necesita actualizarse en función de los tiempos y las necesidades que presentan los alumnos milenials
No se tendría que profundizar historia Argentina
Si, Porque son obsoletos con los jóvenes de hoy. Recomiendo tener más influencia en lo tecnológico
Si. El salto generacional entre el diseño y los jóvenes, es cada vez mayor. Recomiendo renovar metodologías
Siempre es bueno renovarse, agregar contenido y autores que van surgiendo además de los clásicos. Además los alumnos van cambiando tienen intereses diferentes y formas distintas de aprender sino terminamos aburriendolos y ellos odiando la historia.
No considero correcto
Si,
No.. quizás el de 2do año es muy largo..
si, tienen una mirada eurocentrica y el recorrido espacial es lineal
Si, necesitan una nueva actualización. Hay temas que se dan por lo bajo o directamente no los consideran.
Siempre
Sí. La historia que se enseña es definitivamente occidentalista (europeista, americanista). Creo que es tiempo de abrir más el abanico.

¿CUALES DE LAS FUNCIONES DE LA ESCUELA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA SE CONSTRUYEN EN SUS CLASES?

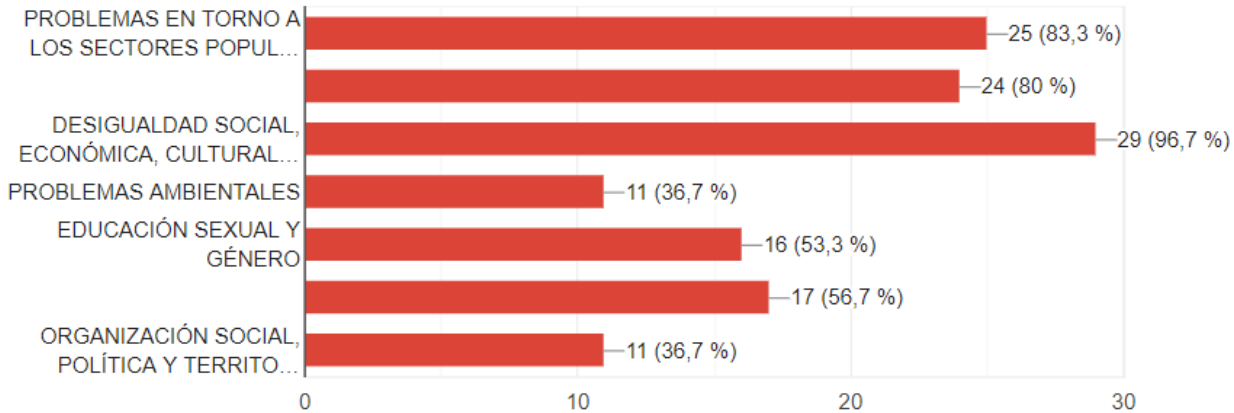


¿INCORPORA EN SUS CLASES LA RELACIÓN ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE HISTÓRICOS Y EL CONCEPTO DE FUTURO? ¿POR QUÉ?

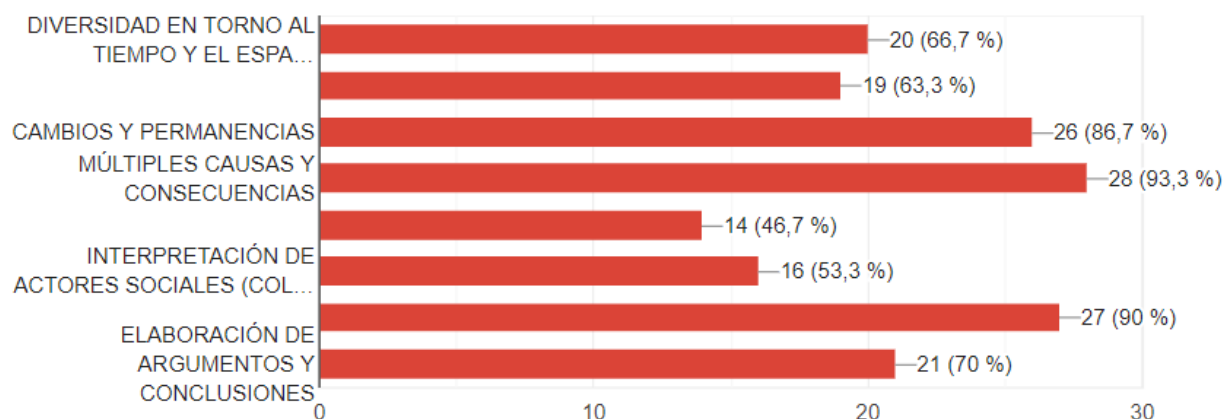
Si
Si, es necesario que los estudiantes tenga conciencia que conociendo el pasado entendemos el presente y podemos mejorar el futuro
Por ser una dimensión obligatoria
Para construir juicios propios y poder desarrollar capacidades analítica. El alumno y docente tienen el derecho a ser partícipe de su realidad y poder manifestar subjetivaciones a saberes objetivizados con anterioridad
Si. Se trabaja la multicausalidad y la multiperspectiva.
Si, es importante conocer el pasado para poder relacionar y comprender el presente y ver qué hacemos como sociedad en el legado a las futuras generaciones
Si, porque es necesario que cada pueblo relea la historia antepasada para no repetirla.
Si. Para lograr apropiación de la construcción histórica con perspectiva hacia el futuro
Si. Porque existen continuidades históricas que explican el presente. Y desde una mirada crítica se puede entender lo que pasa hoy y lo que podría acontecer
Si siempre entre cambios y continuidades de las Sociedades Actuales
Si. Para que el curso encuentre un sentido a estudiar historia como herramienta de decisiones futuras
El hoy se conoce algo o se vive, el pasado hay que interpretarlo, el futuro se conecta con las huellas del pasado para reflexionar, conmemorar, recordar, y no repetir errores. No es posible estudiar acontecimiento o procesos históricos alejados de sus antecedentes y proyecciones futuras.
Si. Es necesario para la comprensión
Si para acercarlos a la realidad social actual.
Si lo incorporo. Considero fundamental conocer y comprender nuestro pasado historico para lograr entender nuestro presente y proyectarnos a futuro
Siempre,
Si, porque creo que es la mejor manera de comprender los procesos históricos y su continuidad en el presente

Si creo que es necesario para entender la historia
Si no lo presentamos la historia desde el presente es muy difícil para entender el pasado
Si. Es más, explico que la historia no es estática, sino más bien dinámica
Si constantemente. Porque somos la consecuencia de la suma de los hechos pasados.
Por qué sino queda en el pasado
Para demostrar lo desconflictualizada sociedad posmoderna
Si.. porque me parece importante que los y las chicos/as entiendan el por qué de la Historia en la escuela
Porque se conoce desde el presente, porque sirven de referencia para trabajar la temporalidad
Es indispensable relacionar el pasado y el presente para entender la historia.
Siempre. Necesario
Todo el tiempo, todos los contenidos. De otra manera, es difícil encontrar sentido a la enseñanza de historia.
La relación entre pasado y presente es algo que utilizo con mucha frecuencia para dar a entender que muchas cosas han sucedido antes. Y con respecto al concepto de futuro es algo que se establece como una construcción. Ellos sin el futuro, ellos deben construirlo.

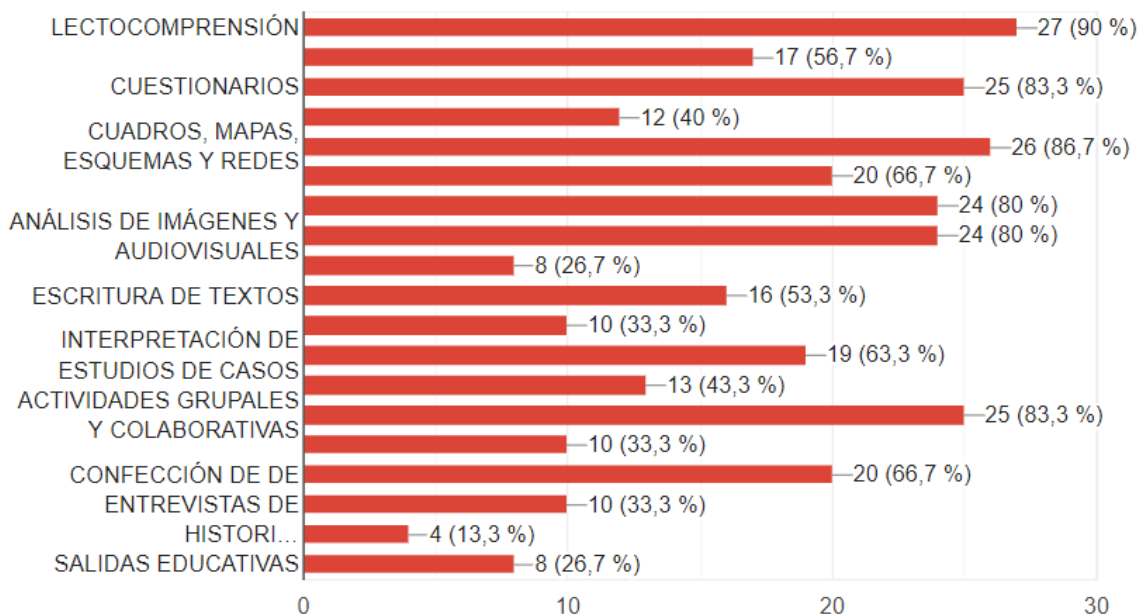
INDIQUE CUALES DE LOS SIGUIENTES TEMAS/PROBLEMAS ABORDA EN SUS CLASES



CUANDO PLANIFICA Y ENSEÑA ¿INCORPORA LAS SIGUIENTES ESTRATEGIAS DE INTERPRETACIÓN HISTÓRICA Ó DEL MÉTODO HISTÓRICO?



INDIQUE CUÁLES DE LAS SIGUIENTES ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZA CON FRECUENCIA



¿MODIFICA SU ENSEÑANZA EN FUNCIÓN DEL CONTEXTO SOCIAL Y ECONÓMICO EN EL CUAL SE INSERTA LA ESCUELA? ¿POR QUÉ?

Si
Si. Siempre porque ello modifica las formas de aprendizaje de los estudiantes
Si, no todos los chicos aprenden de la misma forma y no todos tienen los mismos recursos
Si, porque en el proceso educativo tenemos que respetar al alumnado y una forma de hacer es no dar clases de forma distemática
Si. Es necesario traer el concepto de lo histórico a lo cotidiano.
No, pero se hace una adaptación de recursos
Si, aplico y diseño de acuerdo a la realidad que está inserta la escuela teniendo en cuenta a través del diagnóstico cada grupo.
Si. Porque de ese modo se puede llegar a lograr una mejor situación de aprendizaje y enseñanza
A veces. Para poder explicar el presente y las características propias de la zona desde la mirada histórica .
Si. En función al material que brinda la escuela con respecto a la biblioteca en mapas históricos, proyectores, tv, netbooks
No. Pero hay colegios que me imponen temas para dar en Historia
Si. Y no solo de la situación económica, sino de las posibilidades de aprendizaje reales del alumno, no solo porque la educación es inclusiva, sino que es una obligación moral atender distintas realidades y ritmos de aprendizaje.
Si . Por recursos
No ,porque los alumnos deben tener los mismos conocimientos a pesar de su contexto.
Modifico de acuerdo a los recursos de la escuela y los alumnos
La enseñanza la planifico pensando en cada curso en particular. Lo que a veces funciona con un curso no así con otro. Sobre todo teniendo en cuenta que trabajo en varias escuelas en contextos diversos.
Me adecuó a las necesidades y posibilidades de la población con la que trabajo
No, adapto el contenido para que sea absorbido adecuadamente por los alumnos pero no lo modifiqué ni lo recorté
Si siempre está atravesado por el contexto social económico
Trato de tener la mayor información para adaptar los contenidos
Si. Por las herramientas con las que se cuenta
Si a veces si. Cada curso tiene sus particularidades y hay que adaptarse un poco a ellas sin dejar de lado los contenidos. A veces surgen clases donde los chicos se sienten agobiados por situaciones familiares y terminamos hablando de eso y a la vez hace que se refuercen los vínculos y el chico te respeta más.
Por falta desgraciadamente de lectura por parte de los alumnos
No.. a menos que me lo pida el equipo de conducción porque considero que la materia es importante para modificar el contexto
si , porque uno retoma la realidad trabajar contenidos de ciencias sociales
No se modifica la enseñanza, sino las estrategias, ya que es una problemática común que en contextos socioeconómicos diferentes, los alumnos presenten ciertas dificultades.
Si. Realidad

Seguro. No es lo mismo enseñar en escuelas en las que gran parte de los alumnos concurre en busca de contención, alimentos. O sabiendo que trabajan, lo que los lleva a ayudar o sostener a la familia, y aún así, concurren a estudiar. Eso les quita tiempo y concentración. Distinto es enseñar en una comunidad educativa en la que los alumnos no tienen otra responsabilidad más que estudiar. Esos a los que pedís una tarea y la traen, o pedís elementos, herramientas y siempre están.

Si la modifico, hay escuelas donde por el contexto social o por las problemáticas uno debe adecuarse a formas únicas para ese grupo. Todo el tiempo me replanteo la práctica docente para esos grupos.

¿MODIFICA SUS PRÁCTICAS EN FUNCIÓN DE LA GARANTIZACIÓN DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE CADA JOVEN? ¿POR QUÉ?

Si
Si, los alumnos tienen su tiempo para comprender
cada alumno realiza actividades mentales propias
Si. Cuando es necesario.
Todos los grupos son distintos y hay distintos actores. Se busca adaptar los recursos y las clases de acuerdo a cada grupo. Hay grupos con pensamientos más maduros que otros donde hay temas que se pueden abordar desde otras perspectivas
Depende de la respuesta del estudiante. A veces por más que se intenten estrategias no existe interés
A veces.
No. No las modifico sino más bien en función al curso
Si. Porque cada ser humano es único y requiere diversas estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje
Si. Sobre todo si hay informe médico, o de escuela integradora o situación personal del alumno que amerite hacerlo sin descuidar lo prescripto del proceso enseñanza aprendizaje.
Trato. Para acompañar dichas trayectorias en el marco de la ley educativa
Si, porque estoy atenta a la diversidad de problemáticas que pueden atravesar los alumnos.
Claro. En cada curso los alumnos presentan trayectorias educativas diversas. Vinculas a problemáticas variadas.
Para generar trayectorias sostenibles
Si, trato de adecuar los contenidos teniendo en cuenta la pluralidad y la particularidad de los grupos
Siii todos los años modificó las estrategias a utilizar
Para una mayor comprensión
Si. Porque debe existir coherencia
No. Creo que cada uno tiene su nivel de aprendizaje y sus ganas y realmente cuando el chico no quiere aprender ni estar en la escuela no se puede hacer mucho. No hay motivaciones que podamos darles en esos casos. Generalmente uno busca que aprendan y sigan y terminen a tiempo pero a veces eso no se puede porque los chicos tienen muchas carencias
Porque hay diversidad

Si. A veces es necesario

En la medida de lo posible ya que las trayectorias y saberes previos hacen a la dinamica aulica

Si, se modifican. El docente debe buscar distintas alternativas para que el alumno logre adquirir los conocimientos

Si. Nesesario

Necesariamente, si!! Cada alumno vive una realidad distinta, y tiempos de aprendizaje distintos.

Si las modifico, pasa que hay escuelas donde los grupos trabajan de determinadas maneras que yo como docente me tengo que dar cuenta si ese grupo da para más o no. Y en otros lugares donde si el nivel es menor saber como cambiar la estrategia y lograr mejores resultados con ese grupo.

¿PLANIFICA EN FUNCIÓN DEL PROPÓSITO DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA? ¿POR QUÉ? BRINDE UN EJEMPLO

Si

Si. Haciendo hincapie en los sujetos sociales y la desigualdad a traves de textos y oralidad

Si, hoy en día la mayor parte de los estudiantes de primero no vienen alfabetizados

Si. Cuando se analiza la subvención y la jerarquización social

Si. Así garantizando la equidad y la construcción de aulas democráticas.

La planificación la hago anual, una vez que conozco el grupo adapto el contenido que daré

Si. Por ejemplo cuando no hay comprensión lectora , busco estrategias como armado de glosarios.

Si. Pero siempre intentando mantener coertos estándares de calidad. Inclusión no significa bajar el nivel.

Porque el rol de la Historia es siempre mostrar a partir de diferentes sociedades como organizaron sus gobiernos y formas de pensar, en el caso de nuestro pais simplemente es una tarea compleja explicar las Monarquias ya que nunca estuvieron y como se conformaron sus clases sociales a partir de la sangre.

Trato de que la totalidad del curso adquiera los contenidos mínimos de la materias a pesar de sus diferentes trayectorias escolares

Planifico las clases para todos, observo cuánto puede resolver cada uno y sus progresos. Tengo alumnos que capaz que 5 consignas no puede resolver en el momento, se le da más tiempo o menos según las circunstancias. Atiendo a sus inteligencias múltiples, le pido como quiere hacer una actividad, desde la escritura, la representación, el dibujo, el vídeo, simulaciones, etc...

Si. Es fundamental. A alumnos con discapacidad

Si, me interesa que los alumnos logren una inclusion plena y no fracasen en sus trayectorias.

Lo intento. Creo que eñ alumno tiene derecho a recibir uma educacion de calidad. Sin importar su condicion social. Por ejemplo a les dedico mas tiempo si presenta dificultades para comprender. Tambien suelo llevar material didactico como fotocopias pensando que hay chicos que no pueden comprar.

.

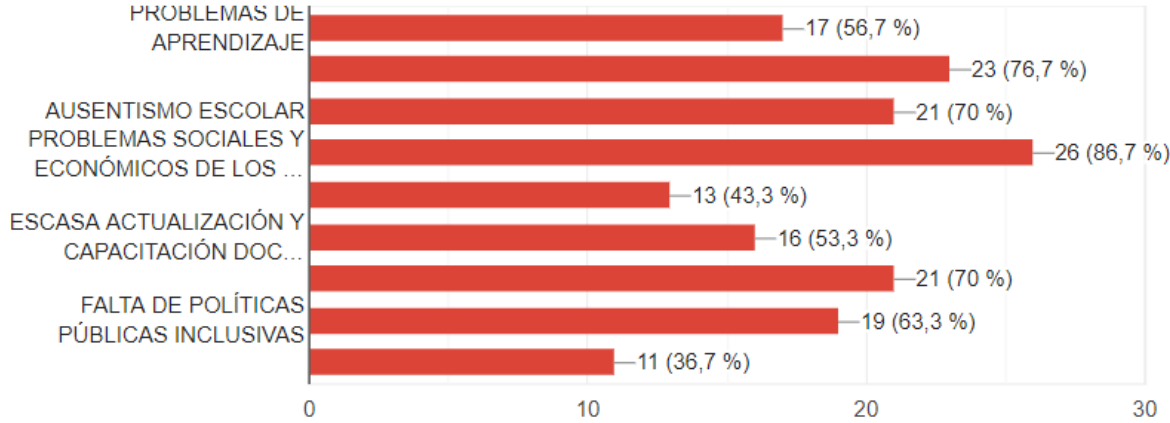
Se intenta, se realizan salidas educativas

Si, porque creo que la escuela es el laboratorio donde no solo se aprende la teoría de la asignatura sino también el espacio para poner en práctica las inquietudes que surgen a partir del diálogo sobre la misma.

Si la ley de educación vigente es clara en la inclusión y la igualdad de oportunidades

Si, trabajo con apps para que todos tengan fotocopias y poder resolver las actividades.
Si. Ejemplo, al momento de hablar de lucha de clases y sectores dominantes, suelo tomar lo cotidiano de la escuela con la directora como poder hegemonía
Si. Trabajo en escuela privada y pública. A todos les enseño igual y deseo que aprendan igual. Trato de realizar proyectos y salidas que les puedan servir.
Porque sino Nunca van a salir
Para evitar que sean desclazados
En realidad planifiqué según las expectativas de lxs estudiantes. Por ejemplo tengo varios 4to año en algunos doy América y Europa en otro doy más América y Argentina y Europa es sólo referencia
Trato de trabajar en articulacion con la continuidad en estudios superiores
No lo planifiqué. Pero us una tema que se aborda desde el aula.
Si. Es la ética docente
Seguro. Si bien las planificación de contenidos es la misma en distintas escuelas, las estrategias de enseñanza son las que difieren, para que todos puedan adquirir el conocimiento.

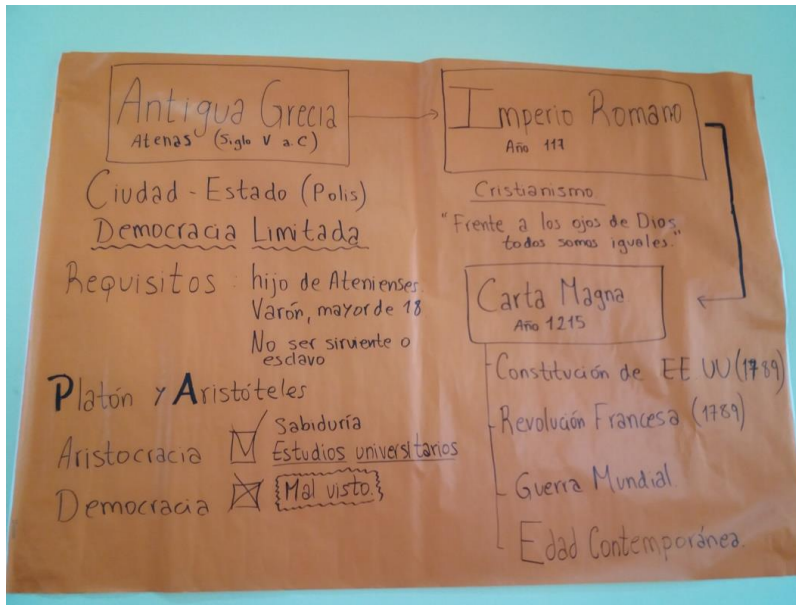
¿CUALES DE LAS SIGUIENTES OPCIONES CONSIDERA QUE SON SUS PRINCIPALES OBSTÁCULOS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA?



Anexo No 3

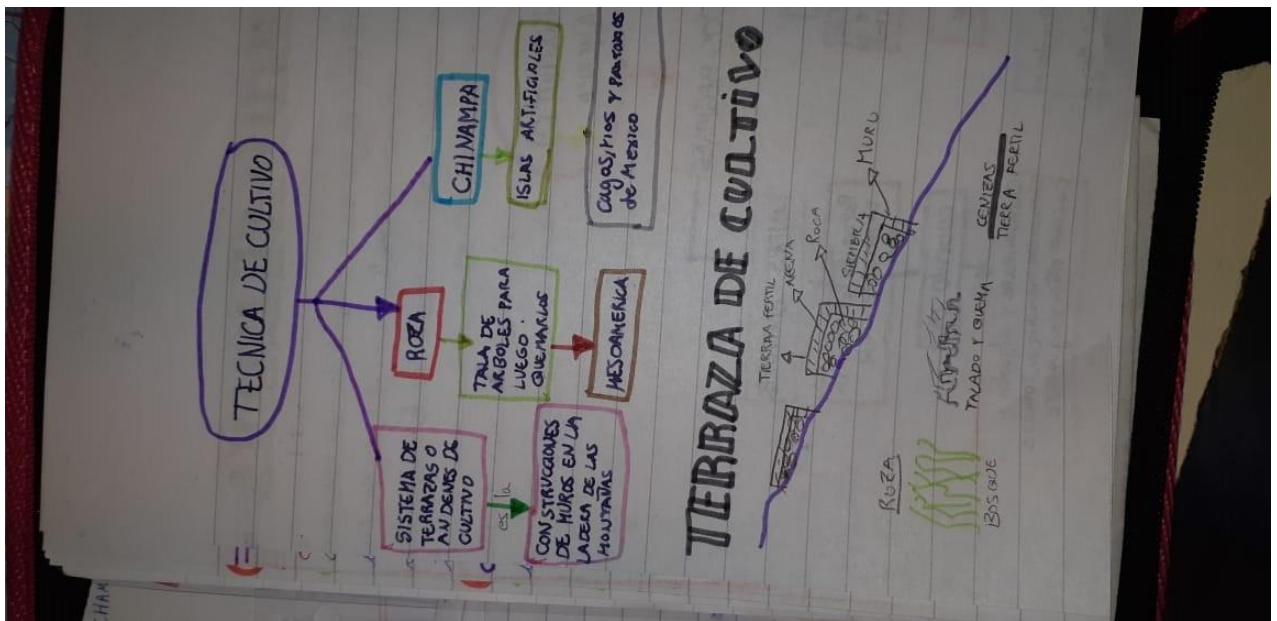
Selección de Actividades

PRIMER AÑO



- 1- En un mapa planisferio marca los Continentes, Océanos, Paralelos y Meridianos
- 2- Explicá que elemento utilizaba el hombre del Paleolítico para cazar y defenderse
- 3- Cómo conocemos los hechos del pasado antes del descubrimiento de la escritura?
- 4- Según la teoría Darwiniana ordena del Homo más antiguo al actual
HOMO ERECTUS - HOMO SAPIENS - AUSTRALOPITHECUS - HOMO HABILIS
- 5- Cuándo y por qué el hombre se vuelve sedentario (¿?) Qué descubre?
- 6- Por qué el Río Nilo era tan importante para los Egipcios?
- 7- Podés realizar la Pirámide Social de Egipto, cuál era su máxima autoridad?
- 8- Qué eran las pirámides?
- 9- Qué era LA POLIS?
- 10- Cuáles eran las más importantes ciudades de Grecia, en que se diferenciaban?
- 11- Nombra los principales dioses Griegos y que simbolizaban.
- 12- Por quién fue fundada la ciudad de Roma?
- 13- Qué son las migraciones y porque se producen?
- 14- A que llamamos asentamientos URBANOS Y RURALES?
- 15- Qué tipo de trabajo se realiza en cada uno de ellos?
- 16- LEE LA LEYENDA DE ROMULO Y REMO PARA PODER CONTARMELA ORALMENTE.





Segundo Año

COMENZAMOS LA CLASE LEYENDO: LECTURA DEL PRIMER TRIMESTRE: LIBRO "MI ABUELO MÓCTEZUM"
 MARIA GARCIA ESPERON, EDELVIVES, 2015. LA LECTURA SE HALLA EN FUNCION DEL TRABAJO PRACTICO AVUCO DEL PRIMER TRIMESTRE "¿Quiénes SOMOS?"

TRABAJO No 2: LA CIVILIZACION MAYA

1-LEEMOS LAS PAGINAS 28 A 31 DEL LIBRO 2-RESPONDE: ¿Cuándo Y DONDE SURGIERON LAS CIUDADES ESTADO MAYAS? 3-BUSCAMOS EL CONCEPTO DE CIUDAD ESTADO Y LO ESCRIBIMOS EN LA CARPETA 4-LEEMOS NUEVAMENTE LAS PAGINAS 28 A 31 DEL LIBRO Y ELABORAMOS UNA SINTESIS DE LO SIGUIENTE: A-LAS CIUDADES MAYAS Y SUS RELACIONES B-EL TIEMPO DE LOS MAYAS C-SOCIEDAD ESTRATIFICADA MAYA D-ECONOMIA MAYA E-CULTURA Y CONOCIMIENTOS F-RELIGION 5-EN EL MISMO MAPA QUE UTILIZAMOS PARA LOS INCAS, MARCA Y PINTA EL TERRITORIO DONDE SE ASENTARON LAS CIUDADES ESTADO MAYAS. AYUDATE CON EL MAPA DE LA PAGINA 28 6-BUSCA INFORMACION SOBRE LA "MILPA" Y LA TECNICA DE "QUEMA Y ROZA" Y ESCRIBILA EN TU CARPETA. LUEGO, DIBUJA EL ESQUEMA DE PREPARACION DE LA QUEMA Y ROZA: SELECCIÓN DEL TERRENO Y TALADO DE ARBOLES Y PLANTAS, QUEMADO DE ARBOLES Y PLANTAS, MEZCLA DE CENIZA CON LA TIERRA PARA OTORGAR FERTILIDAD Y CULTIVO DE ALIMENTOS

PALABRAS CLAVES: CIUDAD ESTADO – SOCIEDAD ESTRATIFICADA – MILPA – QUEMA Y ROZA

LECTURA ESPECIAL DE "EL POPOL VUH Y LOS MITOS MAYAS"

3) los mayas son unas conjuntos de pueblos con una gran afinidad lingüística y cultural, que se organizaron en distintas ciudades-estado en el territorio actualmente comprendido por Guatemala, Honduras, El Salvador, Belice y el sur de México. Hacia el año 2000 A.C. aparecieron los primeros poblados sedentarios.

4) los mayas se organizaron en ciudades-estado autónomas,

TRABAJO No. 5: DE LA SOCIEDAD FEUDAL A LA SOCIEDAD MODERNA

1-LEEMOS "EL TRANSITO DE LA SOCIEDAD MEDIEVAL A LA SOCIEDAD MODERNA" 2-RESPONDE: A) ¿A QUE PERIODO DE TIEMPO NOS REFERIMOS CON EL NOMBRE DE EDAD MEDIA? B) ¿Cuales SON LAS CARACTERISTICAS DE LA SOCIEDAD MEDIEVAL? C) ¿QUE SON LOS ESTADOS O ESTAMENTOS? D) ¿Cuales ERAN LOS GRUPOS SOCIALES DE LA EDAD MEDIA? CARACTERIZALOS. 3-LEEMOS "FEUDALISMO" Y LUEGO REALIZAMOS UNA SINTESIS DEL PROCESO DE FORMACION DEL FEUDALISMO Y SUS CARACTERISTICAS 4-EXPLICA CADA CONCEPTO: A- SERVIDUMBRE B- FEUDO C- BAN. 5- DESCRIBI EL SEÑORIO FEUDAL 6-BUSCA EN INTERNET IMÁGENES SOBRE EL SEÑORIO FEUDAL, DIBUJALO EN TU CARPETA E INDICA, UTILIZANDO FLECHAS, SUS PARTES. 7-LEEMOS "LA BAJA EDAD MEDIA Y EL AMBITO URBANO" Y COMPLETAMOS EL CUADRO DE LAS TRANSFORMACIONES DEL MUNDO FEUDAL:

Las transformaciones al interior del mundo feudal: la Baja Edad Media

Progreso agrícola	Ciudades y burguesía	Comercio y mercaderes
-------------------	----------------------	-----------------------

9-LEEMOS "LA CRISIS DEL SIGLO XIV" Y COMPLETAMOS:

¿Por qué se produjo la crisis del siglo XIV?

↓

LA EXPANSION

↓

HAMBRUNA, PESTES Y GUERRAS: ③

↓

CRISIS SEÑORIAL: ④

↓

CONSECUENCIAS

10-LEEMOS "NUEVAS RELACIONES SOCIALES" Y RESPONDEMOS: ¿Por qué LOS CAMPESINOS MEJORARON SU SITUACION AL TERMINAR LA CRISIS DEL SIGLO XIV?

11-LEEMOS "LOS INICIOS DEL MUNDO MODERNO" Y ESCRIBIMOS UNA SINTESIS DE LAS TRANSFORMACIONES Y RECUPERACIONES POLITICAS Y ECONOMICAS DEL SIGLO XV. 12-LEEMOS "EL COMERCIO" Y ESCRIBIMOS UNA BREVE SINTESIS DE LA TRANSFORMACION COMERCIAL.

A) En el siglo europeo del XIX denominaron edad media al periodo de casi mil años que se le llamó desde el nacimiento de Cristo (476)

HISTORIA – SEGUNDO AÑO – SEGUNDO TRIMESTRE - GUIA DE LECTOCOMPRESION E INTERPRETACION HISTORICA

PROYECTO "COMENZAMOS LA CLASE LEYENDO": LA VALORIZACION DE LA INFANCIA - PROYECTO ESI

TRABAJO No. 7: LA SOCIEDAD DEL RENACIMIENTO

1-LEEMOS LA SOCIEDAD DEL RENACIMIENTO Y COMPLETAMOS EL CUADRO:

LA SOCIEDAD DEL RENACIMIENTO

BURGUESES	NOBLEZA	CAMPESINOS Y ARTESANOS	POBRES, MARGINALES Y VAGABUNDOS
-----------	---------	------------------------	---------------------------------

Burgueses = Los burgueses pertenecian a un estamento privilegiado, puesto que debían pagar impuestos pero no tenían derecho político. Poco a poco, las monarquías reconocieron algunos derechos. En Francia pudieron convertirse en el llamado tercer estado.

Trabajo Práctico 10 y 11

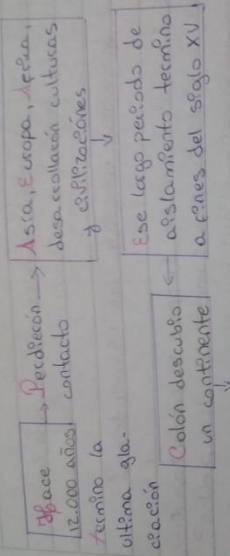
- 1- ¿Qué marco la llegada de Colón al nuevo continente y como era este territorio antes de la llegada de los europeos?
- 2- ¿Qué obligó a los europeos a cruzar los océanos? ¿Cuáles fueron los primeros países?
- 3- ¿Cómo marcaron los diferentes pueblos que hoy son los europeos tras su llegada?
- 4- ¿Qué denominaron conquista los historiadores?
- 5- ¿Por qué se dice que los europeos no fueron los únicos en utilizar la violencia para someter los otros pueblos?

Respuestas

- 1) La llegada de Colón marco el inicio de un original encuentro de culturas.
- 2) A partir de entonces, la necesidad de hallar rutas alternativas hacia oriente obligo a los europeos a depositar sus esperanzas en cruzar los océanos, poco explorados hasta ese momento.
- 3)

2-5-19

América, un mosaico de culturas



pero el pensó que había llegado a India.

3-5-19

La civilización incaica

- 1- Realizar una lectura comprensiva de la pág 24 y 25.
 - 2- Realizar un resumen de la lectura o modo items.
- En la región andina existían numerosas culturas como las mochica y chimú en la costa norte del actual Perú.
 - Pero todas ellas fueron apartadas por el desarrollo del Imperio Incaico.

HISTORIA - SEMBRANDO - Tema: JORQUIERA - Tema: SOCIEDAD COLONIAL

COMPLETAMOS EL ESQUEMA UTILIZANDO LAS PÁGINAS 117, 118 Y 119

SOCIEDAD COLONIAL

LA ORGANIZACIÓN SOCIAL

<p>PENINSULARES Y CRIOLLOS</p> <p>Los peninsulares eran los españoles que nacieron en la península ibérica. Los criollos eran los españoles que nacieron en América.</p>	<p>LOS "NATURALES"</p> <p>Los naturales eran los indígenas que vivían en América. Eran considerados inferiores a los españoles.</p>	<p>LOS ESCLAVOS</p> <p>Los esclavos eran personas que eran propiedad de otros. Eran considerados inferiores a los españoles.</p>	<p>MESTIZOS, MULATOS Y ZAMBOS</p> <p>Los mestizos eran hijos de un español y una indígena. Los mulatos eran hijos de un español y una africana. Los zampos eran hijos de un africano y una indígena.</p>
---	--	---	---

3- que se llora el tantísimo

4- que se llora "ayllú"

5- nobleza una pirámide social en los grupos que conforman la sociedad Incaica

Respuestas

1- El grupo social más alto son los nobles o el linaje del Inca.

2- El padre de Inca, comienza el período de los nobles que las Incaicas o sumerje a toda la nobleza.

3- Los Incaicas organizaban a los nobles que administraban en un solo ejército o grupo; si siempre recibía el nombre de Incaicas.

4- El ayllú, debían entregar parte de su producción como tributo y trabajar en algunos proyectos o para cultivar las tierras de la nobleza en el sistema de mita.

5-

→ Nobleza Incaica
familia y familias allegadas

→ Nobleza Incaica
Curacas

→ Campesinos y artesanos
formaban el grupo más numeroso

→ Mitecos.
personas separadas de sus comunidades

Evaluación Escrita de Historia (con Pasa)

- 1- ¿A qué se le llaman pueblos originarios?
- 2- ¿Quiénes eran los Incas?
- 3- ¿Quiénes era los Asteas?
- 4- ¿Diferencia cultura y etnohistorismo?
- 5- ¿A qué llamamos la edad media?

1- Los pueblos originarios de América habieron encontrado distintas respuestas a los desafíos que se les presentaban en los contextos geográficos que habitaban.

2- Los Incas era un pueblo, en la región andina existieron numerosas culturas, como las mochicas y chinmí, en la costa norte del actual Perú.

3- Los asteas eran un pueblo del grupo conocido como Nahuatl. Luego de fundar, en 1825, su capital en Tenochtitlán, ciudad ubicada en una de las islas del lago Texcoco.

4- Cultura...

5/1/19

La aculturación de la Pampa.

- A- Integración cultural.
- B- aculturación.
- C- Hetalaya.
- D- etnonim.
- E- Wamode.
- F- redentorismo.
- G- condesación.
- H- Calcutura y Namnawá.

A- Se refiere a la relación que mantiene el inmigrante con la población autóctona y a los valores y costumbres de la sociedad de acogida, así como el dominio del idioma y conocimiento de la cultura del país de acogido.

B- Proceso de recepción de otra cultura y de la cultura propia.

C- Conjunto de técnicas para extraer los metales.

D- Hombre que en algunas culturas hace predicciones.

E- Que va de un lugar a otro y no se establece en ningún sitio de forma permanente.

F- Cultivadora - fue un cacique o lonco mapuche del siglo XIX, de origen mapuche.

G- Hetalaya - fue un joven selestano argentino aspiroante al sacerdocio.

Tercer Año

Trabajo Evaluativo

Marcar en el mapa de la Argentina, la Confederación Argentina de 1846, la Liga Unitaria y el Pacto Federal.

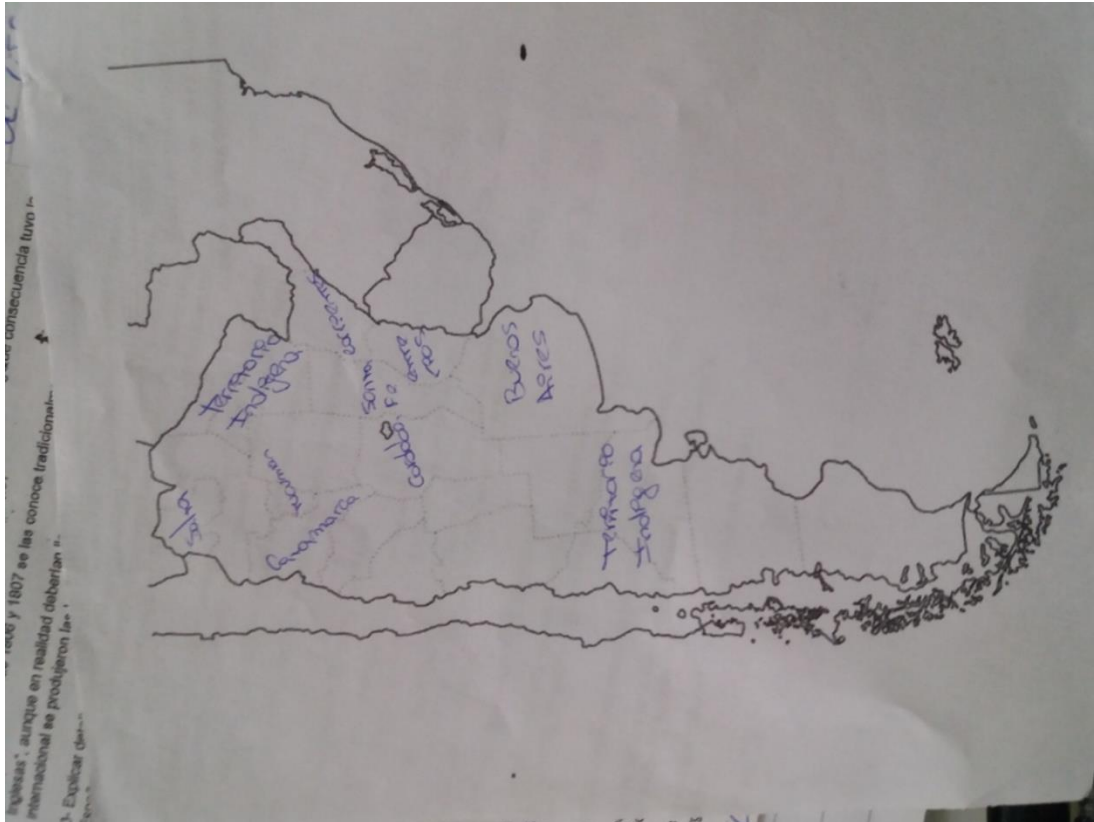
1. ¿Que significaba gobernar con la facultades Extra ordinaria?

2. ¿Que fue la Liga del Interior y Cuales fueron su consecuencia?

3. ¿Que significaba la Suma del Poder Publico?

4. ¿Que objetivo perseguia la Campaña al desierto Empandida Por fosa

5. ¿Como Califica Rosa a los Unitarios en la Proclama que leyo durante la Ceremonia de su Segundo Mandato



1870 1880 1890 1900

En los estados Unidos la escasa producción manufacturera se centraba en bienes de consumo e, incluso, en bienes de consumo doméstico, esta situación comienza a cambiar, los comercios y los industriales por americanos venían enfrentando importantes obstáculos. El mercado interno no era muy pequeño, más del 90% de la producción vivía en zonas rurales y las comunicaciones y tecnologías ya que los comercios eran malos y escasas bases, el crecimiento del comercio exterior de algodón exigía desarrollar las comunicaciones por telégrafo y el sistema financiero.

La industrialización experimenta una notable aceleración, lo refleja con la que continúan los industriales estando unidos por una tradición. Prácticamente por inmigrantes de origen europeo, la industrialización de la guerra civil. La actividad que la industria fue la textil, el aumento del nivel de urbanización. El desarrollo textil favoreció el crecimiento de la industria de confección de vestimenta y estimuló la fabricación de maquinaria, en 1830 y 1860, impulsó el desarrollo industrial y la difusión del sistema de la F.

2

1. Recurso naturales

2. Innovación técnica y organizativa

1651

Historia 3º

SAPM

1- ¿Con qué objetivo se creó el Virreinato del Río de la Plata? ¿Qué consecuencia tuvo la sanción del Reglamento para el Libre Comercio?

2- A las inversiones de 1800 y 1807 se las conoce tradicionalmente como "Inversiones Inglesas", aunque en realidad debían llamarse "Inversiones Británicas". ¿En qué contexto internacional se produjeron las inversiones inglesas al Río de la Plata?

3- Explicar detalladamente todo el proceso de la Revolución de Mayo, situación con respecto a Bernardino Rivadavia, las perspectivas políticas en el Cabildo Abierto del 22 al 26 de Mayo de 1810 y cómo estaba compuesta La Primera Junta de Gobierno y qué funciones tenían cada uno.

4- Explique cuáles son los factores básicos que permiten el desarrollo de la Revolución Industrial y mencione qué lugar ocupa en este proceso la manufacturera del vapor.

5- Describa a figura del caso de los intereses regionales.

6- Identifique y caracterice los principales caudillos de cada provincia desde 1820 en adelante.

7- Señale las características del régimen rosista

a) Explique la posición y el pensamiento de Juan Manuel de Rosas en torno a la Organización Nacional y su posición frente a la sanción de una Constitución.

b) Conforme a la Ley Fundamental de 1853 el gobernador de Buenos Aires tenía el manejo de las relaciones exteriores. Explique la política internacional de Rosas e identifique los principales conflictos.

c) Enumere causas y consecuencias de la Ley Federal de 1851.

d) Analice las reacciones de los caudillos al gobierno rosista, la Ley del Interior, la sanción de la Constitución de 1853 y los levantamientos en Buenos Aires, Corrientes, Santa Fe y la Coalición del Norte.

8- Señale las causas y las principales consecuencias de la Batalla de Caseros de 1852.

9- Explique el papel de Urquiza en la Organización Nacional y su preocupación por la sanción de la Constitución Nacional de 1853.

10- Identifique las causas que motivaron la separación de Buenos Aires de la Confederación Argentina.

14 de mayo de 2023

CE ESPAÑA
ATA con
DE UNA SEDE
EL RIVER
LOS RIVEROS
ENOS A RIVEROS
BOF SE RIVEROS
ATA AL RIVEROS
BOF LOS RIVEROS
15 Y RIVEROS
CE RIVEROS

1813/1880: una sucesión a la crisis

1. Cambiar las condiciones de Libre Comercio, Protecciónismo, Trusts Holdings y Dumping
2. Explicar por que el Trusts y Holdings fue una instancia de concentración del capital
3. Describir la competencia que tuvo la empresa moderna en el desarrollo en la economía pre-temperamental
4. Construir un cuadro de doble entrada entre la empresa tradicional y moderna teniendo como eje la unidad operativa, función económica, área de operación y productos

El por que se afirma que el Taylorismo determinó el cambio del control de la producción de los obreros a los patronos

Librecambio = Es el intercambio de bienes y materias primas entre países, sin restricciones del tipo de aranceles, cuotas de importación o controles fronterizos

Proteccionismo = Es la protección de la actividad económica nacional frente a la competencia internacional mediante procedimientos de control del comercio exterior

Cuarto Año

País Base - Buenos Aires

El Pacto País-Buenos Aires otorgaba cuotas de exportación de carne argentina establecidas equivalentes a las otorgadas en 1932, afianzando el comercio comercial con el Reino Unido.

Cláusulas puestas:

1. La Argentina se aseguraba una cuota de carne tal como antes a 30% de los exportadores de este país. El 85% de los exportadores de este país debían reexportar a través de frigoríficos extranjeros. El Reino Unido "Uster" dispuso a permitir la participación de hasta un 15% de frigoríficos argentinos en la cuota de carne.
2. La Argentina dispuso a las importaciones de carnes "Estimadas" de Uruguay, Chile o de otros países a asegurar el mayor de los precios del país y de dicho y legítimo protección de los intereses ligados a la exportación.

DISTINTAS VISIONES
SOBRE LA POLITICA
OBRERA DE YRIGOIEN
(2da)

- 1. A. Comparar las visiones de estos tres historiadores
el extranjero las ideas principales
- 2. B. d. Coro catifia GARCIA COSTA A DEL MAZO?

ed cuales son las causas de las diferencias Activa
de Yrigoyen hacia los Huelguistas, segun ROVER

EL MAZO = Reconoce la violencia y de Intervencion.
gobierno en los conflictos como ARBITRO
Amplio de los intereses legitimos

STA: queria equilibrar las clases pero LSC
ALIBIO SE ROMPO POR QUE INCLUSION V
ANZA HACIA LA DERECHA Y EL PISO FUE
RESIVO

8 (11) 2013

- 3. Mantener abierto central de cambios de la Argentina, todo lo que Gran Bretaña pague por compra de la Argentina, todo resto al que debidos un porcentaje para pagar de otros sistemas.
- 4. La Argentina mantendrá libros de aranceles el comercio y otras mercancías que se importan. Han en 14 millones de toneladas de importación. Compensación a comprar la Gran Bretaña el total del comercio que compró.
- 5. La Argentina a la compra a no aranceles los aranceles avanzados.

Cláusulas Secretas.

- 1. El Crear el Banco Central de la Republica Argentina con gran predominio de funcionarios e ingleses Británicos.
- 2. Se fijan las bases para la creación de la ley. Unión de Transporte, que se terminará por dar a Gran Bretaña el monopolio absoluto de los medios de transporte argentinos. Lo mismo al Uo- en 1930 en el Tratado Eden-Mallory, firmado luego de que el Pacto Roca-Rubiner, con cláusulas y con condiciones muy similares.

Trabajo Práctico de Historia

"Ideologías"

- 1- Analizar la difusión, fundamentos, características y conceptos de: Imperialismo, Socialismo, Anarquismo, Capitalismo, Comunismo, Fascismo.
- 2- Desarrollar conceptos: Colonia, Colonialismo, anticolonialismo. Definir los conceptos de: Nacionalismo, totalitarismo, y diferencias entre burocracia y demagogia.

1-

Concepto del Socialismo:

El socialismo es un sistema de organización económico-social que toma fuerza ante la Revolución Industrial. Promulga que los medios de producción sean propiedad colectiva y su administración sea pública, bien a través de la nacionalización de estos medios centralizados en el Estado, o bien mediante un sistema no estatal.

El sistema socialista sostiene que al eliminar la propiedad privada sobre los medios de producción, la riqueza se repartirá justamente y con ello se extirparán las clases sociales. Al existir una propiedad colectiva y una organización unitaria de la actividad económica, se acabaría con el capitalismo como sistema económico imperante.

Quinto Año

Revolución Libertadora

1. Enumera las claves sociales que organizaron el golpe de estado.
2. ¿Por qué se denominó la revolución Libertadora?
3. ¿Cuáles fueron los objetivos de los militares?
4. Realizar una cronología de los hechos dentro del período.
5. ¿Por qué se dividieron los generales que llegaron al poder? ¿Cuál fue la postura de cada uno?
6. ¿Qué fue la frente libertadora?
7. Enumerar los puntos de la política del gobierno.
8. Enumerar los medidas económicas del gobierno.
9. ¿Cuál fue la reacción de la clase trabajadora?
10. ¿Quién fue John Williamson Cooke (Caryer)?
11. ¿Cuál fue su papel sobre la división de la política posterior?
12. ¿Qué sucedió con los generales Comandantes y líderes fueron sus consecuencias?
13. ¿Por qué el gobierno llamó a elecciones generales a pesar de que no los permitía su sistema?
14. ¿Cuáles fueron las elecciones generales de 1958.

Revolución Cubana

1. Estudios de Marxismo antes de la revolución
2. Empezar los primeros actos de la revolución
3. ¿Qué significa el marxismo? 20 de julio
4. Nombrar algunos líderes de la revolución
5. Causas de los líderes de la revolución ¿Por qué?
6. El primer intento de la revolución fracasó ¿Por qué?
7. Por qué los revolucionarios se unieron a la guerra de independencia de España
8. Causas que son las medidas perfectas y las causas de la revolución
9. ¿Cuál fue el impacto de la revolución en América Latina
10. ¿Cuál fue la reacción de los países que "desaprobaban"?

1974 MILITAR

1976 P. ALFONSO CARLOS MORGAN F. DE LA RUA

1989

1999

2001

2007

2015

2019

2020

2021

2022

2023

2024

2025

2026

2027

2028

2029

2030

2031

2032

2033

2034

2035

2036

2037

2038

2039

2040

2041

2042

2043

2044

2045

2046

2047

2048

2049

2050

2051

2052

2053

2054

2055

2056

2057

2058

2059

2060

2061

2062

2063

2064

2065

2066

2067

2068

2069

2070

2071

2072

2073

2074

2075

2076

2077

2078

2079

2080

2081

2082

2083

2084

2085

2086

2087

2088

2089

2090

2091

2092

2093

2094

2095

2096

2097

2098

2099

2100

2101

2102

2103

2104

2105

2106

2107

2108

2109

2110

2111

2112

2113

2114

2115

2116

2117

2118

2119

2120

2121

2122

2123

2124

2125

2126

2127

2128

2129

2130

2131

2132

2133

2134

2135

2136

2137

2138

2139

2140

2141

2142

2143

2144

2145

2146

2147

2148

2149

2150

2151

2152

2153

2154

2155

2156

2157

2158

2159

2160

2161

2162

2163

2164

2165

2166

2167

2168

2169

2170

2171

2172

2173

2174

2175

2176

2177

2178

2179

2180

2181

2182

2183

2184

2185

2186

2187

2188

2189

2190

2191

2192

2193

2194

2195

2196

2197

2198

2199

2200

2201

2202

2203

2204

2205

2206

2207

2208

2209

2210

2211

2212

2213

2214

2215

2216

2217

2218

2219

2220

2221

2222

2223

2224

2225

2226

2227

2228

2229

2230

2231

2232

2233

2234

2235

2236

2237

2238

2239

2240

2241

2242

2243

2244

2245

2246

2247

2248

2249

2250

2251

2252

2253

2254

2255

2256

2257

2258

2259

2260

2261

2262

2263

2264

2265

2266

2267

2268

2269

2270

2271

2272

2273

2274

2275

2276

2277

2278

2279

2280

2281

2282

2283

2284

2285

2286

2287

2288

2289

2290

2291

2292

2293

2294

2295

2296

2297

2298

2299

2300

2301

2302

2303

2304

2305

2306

2307

2308

2309

2310

2311

2312

2313

2314

2315

2316

2317

2318

2319

2320

2321

2322

2323

2324

2325

2326

2327

2328

2329

2330

2331

2332

2333

2334

2335

2336

2337

2338

2339

2340

2341

2342

2343

2344

2345

2346

2347

2348

2349

2350

2351

2352

2353

2354

2355

2356

2357

2358

2359

2360

2361

2362

2363

2364

2365

2366

2367

2368

2369

2370

2371

2372

2373

2374

2375

2376

2377

2378

2379

2380

2381

2382

2383

2384

2385

2386

2387

2388

2389

2390

2391

2392

2393

2394

2395

2396

2397

2398

2399

2400

2401

2402

2403

2404

2405

2406

2407

2408

2409

2410

2411

2412

2413

2414

2415

2416

2417

2418

2419

2420

2421

2422

2423

2424

2425

2426

2427

2428

2429

2430

2431

2432

2433

2434

2435

2436

2437

2438

2439

2440

2441

2442

2443

2444

2445

2446

2447

2448

2449

2450

2451

2452

2453

2454

2455

2456

2457

2458

2459

2460

2461

2462

2463

2464

2465

2466

2467

2468

2469

2470

2471

2472

2473

2474

2475

2476

2477

2478

2479

2480

2481

2482

2483

2484

2485

2486

2487

2488

2489

2490

2491

2492

2493

2494

2495

2496

2497

2498

2499

2500

2501

2502

2503

2504

2505

2506

2507

2508

2509

2510

2511

2512

2513

2514

2515

2516

2517

2518

2519

2520

2521

2522

2523

2524

2525

2526

2527

2528

2529

2530

2531

2532

2533

2534

2535

2536

2537

2538

2539

2540

2541

2542

2543

2544

2545

2546

2547

2548

2549

2550

2551

2552

2553

2554

2555

2556

2557

2558

2559

2560

2561

2562

2563

2564

2565

2566

2567

2568

2569

2570

2571

2572

2573

2574

2575

2576

2577

2578

2579

2580

2581

2582

2583

2584

2585

2586

2587

2588

2589

2590

2591

2592

2593

2594

2595

2596

2597

2598

2599

2600

2601

2602

2603

2604

2605

2606

2607

2608

2609

2610

2611

2612

2613

2614

2615

2616

2617

2618

2619

2620

2621

2622

2623

2624

2625

2626

2627

2628

2629

2630

2631

2632

2633

2634

2635

2636

2637

2638

2639

2640

2641

2642

2643

2644

2645

2646

2647

2648

2649

2650

2651

2652

2653

2654

2655

2656

2657

2658

2659

2660

2661

2662

2663

2664

2665

2666

2667

2668

2669

2670

2671

2672

2673

2674

2675

2676

2677

2678

2679

2680

2681

2682

2683

2684

2685

2686

2687

2688

2689

2690

2691

2692

2693

2694

2695

2696

2697

2698

2699

2700

2701

2702

2703

2704

2705

2706

2707

2708

2709

2710

2711

2712

2713

2714

2715

2716

2717

2718

2719

2720

2721

2722

2723

2724

2725

2726

2727

2728

2729

2730

2731

2732

2733

2734

2735

2736

2737

2738

2739

2740

2741

2742

2743

2744

2745

2746

2747

2748

2749

2750

2751

2752

2753

2754

2755

2756

2757

2758

2759

2760

2761

2762

2763

2764

2765

2766

2767

2768

2769

2770

2771

2772

2773

2774

2775

2776

2777

2778

2779

2780

2781

2782

2783

2784

2785

2786

2787

2788

2789

2790

2791

2792

2793

2794

2795

2796

2797

2798

2799

2800

2801

2802

2803

2804

2805

2806

2807

2808

2809

2810

2811

2812

2813

2814

2815

2816

2817

2818

2819

2820

2821

2822

2823

2824

2825

2826

2827

2828

2829

2830

2831

2832

2833

2834

2835

2836

2837

2838

2839

2840

2841

2842

2843

2844

2845

2846

2847

2848

2849

2850

2851

2852

2853

2854

2855

2856

2857

2858

2859

2860

2861

2862

2863

2864

2865

2866

2867

2868

2869

2870

2871

2872

2873

2874

2875

2876

2877

2878

2879

2880

2881

2882

2883

2884

2885

2886

2887

2888

2889

2890

2891

2892

2893

2894

2895

2896

2897

2898

2899

2900

2901

2902

2903

2904

2905

2906

2907

2908

2909

2910

2911

2912

2913

2914

2915

2916

2917

2918

2919

2920

2921

2922

2923

2924

2925

2926

2927

2928

2929

2930

2931

2932

2933

2934

2935

2936

2937

2938

2939

2940

2941

2942

2943

2944

2945

2946

2947

2948

2949

2950

2951

2952

2953

2954

2955

2956

2957

2958

2959

2960

2961

2962

2963

2964

2965

2966

2967

2968

2969

2970

2971

2972

2973

2974

2975

2976

2977

2978

2979

2980

2981

2982

2983

2984

2985

2986

2987

2988

2989

2990

2991

2992

2993

2994

2995

2996

2997

2998

2999

3000

3001

3002

3003

3004

3005

3006

3007

3008

3009

3010

3011

3012

3013

3014

3015

3016

3017

3018

3019

3020

3021

3022

3023

3024

3025

3026

3027

3028

3029

3030

3031

3032

3033

3034

3035

3036

3037

3038

3039

3040

3041

3042

3043

3044

3045

3046

3047

3048

3049

3050

3051

3052

3053

3054

3055

3056

3057

3058

3059

3060

3061

3062

3063

3064

3065

3066

3067

3068

3069

3070

3071

3072

3073

3074

3075

3076

3077

3078

3079

3080

3081

3082

3083

3084

3085

3086

3087

3088

3089

3090

3091

3092

3093

3094

3095

3096

3097

3098

3099

3100

3101

3102

3103

3104

3105

3106

3107

3108

3109

3110

3111

3112

3113

3114

3115

3116

3117

3118

3119

3120

3121

3122

3123

3124

3125

3126

3127

3128

3129

3130

3131

3132

3133

3134

3135

3136

3137

3138

3139

3140

3141

3142

3143

3144

3145

3146

3147

3148

3149

3150

3151

3152

3153

3154

3155

3156

3157

3158

3159

3160

3161

3162

3163

3164

3165

3166

3167

3168

3169

3170

3171

3172

3173

3174

3175

3176

3177

3178

3179

3180

3181

3182

3183

3184

3185

3186

3187

3188

3189

3190

3191

3192

3193

3194

3195

3196

3197

3198

3199

3200

3201

3202

3203

3204

3205

3206

3207

3208

3209

3210

3211

3212

3213

3214

3215

3216

3217

3218

3219

3220

3221

3222

3223

3224

3225

3226

3227

3228

3229

3230

3231

3232

3233

3234

3235

3236

3237

3238

3239

3240

3241

3242

3243

3244

3245

3246

3247

3248

3249

3250

3251

3252

3253

3254

3255

3256

3257

3258

3259

3260

3261

3262

3263

3264

3265

3266

3267

3268

3269

3270

3271

3272

3273

3274

3275

3276

3277

3278

3279

3280

3281

3282

3283

3284

3285

3286

3287

3288

3289

3290

3291

3292

3293

3294

3295

3296

3297

3298

3299

3300

3301

3302

3303

3304

3305

3306

3307

3308

3309

3310

3311

3312

3313

3314

3315

3316

3317

3318

3319

3320

3321

3322

3323

3324

3325

3326

3327

3328

3329

3330

3331

3332

3333

3334

3335

3336

3337

3338

3339

3340

3341

3342

3343

3344

3345

3346

3347

3348

3349

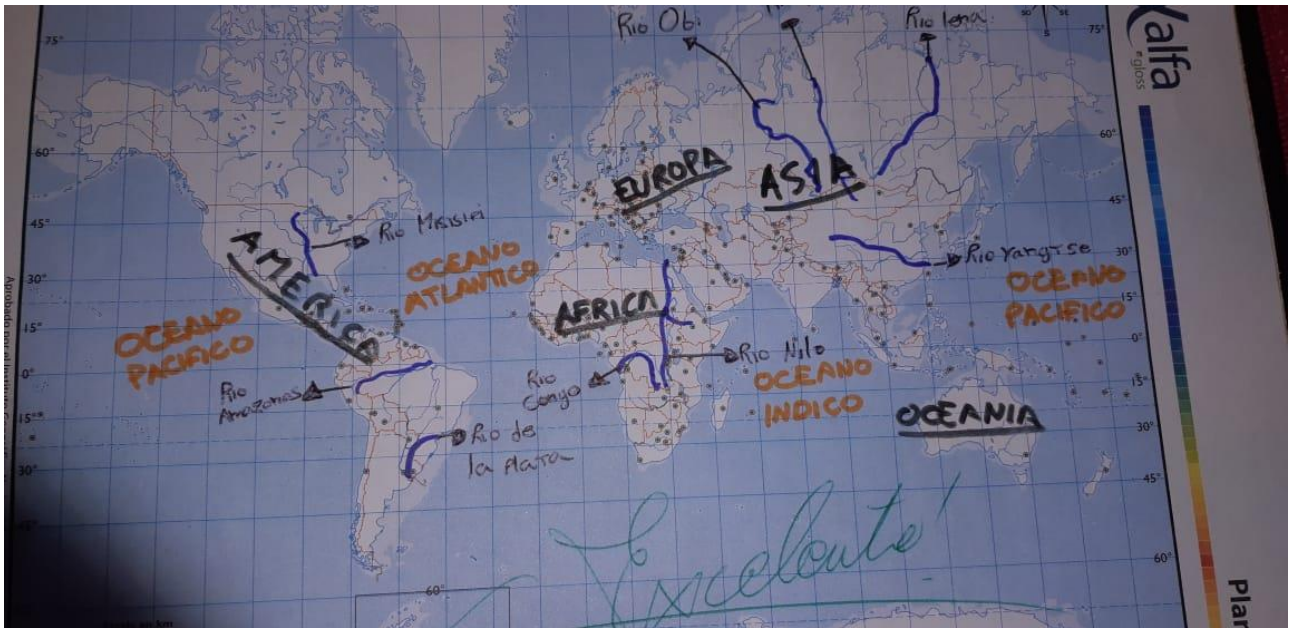
3350

3351

3352

Año	Gobierno	Masa salarial
1954	Perón	50,84%
1957	Dictadura de Aramburu	43,77%
1962	Fronduzi / Guindo	39,79%
1965	Illia	40,58%
1969	Dictadura de Onganía	44,66%
1970	Dictadura de Onganía / Levingston	45,83%
1971	Dictadura de Levingston / Lanusse	46,54%
1972	Dictadura de Lanusse	42,74%
1973	Campaña / Perón	46,88%
1974	Juan Perón / Isabel M de Perón	48,46%
1975	Isabel M de Perón	44,03%
1976	Dictadura de Videla	30,39%

5) Las condiciones que tuvo el pacto social establecido por Perón para los trabajadores no eran bien vistas ni por la izquierda, ni por la derecha; se



11/4/2019
 Buscar datos sobre el periodo 1976 - 1983 (ECONOMÍA - SOCIOECONOMÍA) en los siguientes países:

- Chile
- Nicaragua
- Uruguay
- El Salvador
- Otros

15/4/19
 Chile → 11/SEPTIEMBRE/1973

- Derrocamiento de Salvador Allende (socialista).
- Felipe de Estrella - Augusto Pinochet
- Reemplazo del Congreso
- Operación política: huelgas
- Grupo "Carregos Boys" toma el control de la economía
- Creación de la DINA (1974) (1977) (organismo de inteligencia)
- Reforma Pensional y laboral → Inestabilidad personal, con
- El Partido Comunista se reorganiza, poder crece, más ahorros por jubilación en la clandestinidad.

82 - Crisis en el PEB (PBI)

83 - Periodo de apertura política

- Primeros formularios de protestas masivas contra el régimen.
- El Partido Comunista proclama el "año decisivo" para el fin de la dictadura de Pinochet.
- PABOS MASIVOS
- CASEROLAJOS EN

Sexto Año



22-3-19

Día de la Memoria - 24 de marzo

Dictadura Militar

Proceso de reorganización Nacional

Control ideológico
" Político
" económico

Actividad:

- 1) ¿Cuál es la relación que tiene la memoria y la justicia?
- 2) ¿Qué es la memoria?
- 3) ¿Cuáles son los lugares de la memoria?
- 4) ¿Cuál es la relación entre la memoria y el trauma?

Trabaja Remuneración

1. Anulación (vicio)
2. Sin dueño
3. Autogestión
4. Rentas y ganancias con respecto a patrimonios
5. Remuneración fuente laboral

problemas para resolver

- Situación legal
- Expropiación

Autocidad

- Empresa
- Universidad
- Cantidad de trabajadores
- 9- Fecha fundación
- Rubro
- Problemas al venir
- Empleados de la cooperativa
- Problemas a resolver para armar la cooperativa
- Propiedad de cada miembro

12-9-19
La militancia en los fe

Actividad: Realizar un cuadro comparativo sobre la guerrilla, los jóvenes y el peronismo, el problema del exilio, cultura y auto-censura, represión, educación y la cultura del miedo.

EDUCACION	REPRESION	EL PROBLEMA DEL EXILIO	CENSURA Y AUTO-CENSURA	LA CULTURA DEL MIEDO	LOS JÓVENES Y EL PERONISMO	La Guerrilla
En los gobiernos peronistas que comenzaron en 1973 se cambiaron algunos programas para que los jóvenes se formaran con una conciencia social nacional y latinoamericana. En 1976 los materiales de estudio son considerados subversivos y los profesores de historia, personas pertenecientes al peronismo. La Operación Ciudadanía servió para detectar a los "agujeros" peligrosos que tenían el sistema.	Durante toda la década de 1970 hubo represión a al principio por parte de las dictaduras de Onganía, Levingston y Bordaberry, después de las bandas terroristas formadas desde el Ministerio de Bienestar Social por López Rega (Triple A). Luego, la última dictadura.	El alejamiento de una persona de la tierra en que vive, generalmente por motivos políticos, es una situación dura para todo ser humano, que se acostumbra a la cultura donde nace y se siente extranjero en los demás. Además se suma la angustia en la decisión de irse por salud o buscar un lugar donde vivir. Tanto exilio como el insilio marcaron con un sentido de pérdidas de afectos, de desmoronamiento total de proyectos en quienes lo vivieron.	Las dictaduras imponían censura y listas de obras prohibidas. También se daba ciertos cursos para la orientación ideológica en las ideologías. Con el peronismo el Estado impuso en la última dictadura, no había normas que restringieran los libros, pero había muchos más libros, canciones, obras de teatro que las nombradas que provocaban la ira. Irasaban a los periodistas de los que se desparecieron. Por consiguiente, a la censura se aceptó una auto-censura muchísimo más amplia que involucraba a la población.	Cuando no bastan normas para controlar el comportamiento de la gente, se recurre a la cultura del miedo. En Argentina, el Estado Terrorista controló la cultura y la cultura podía ser castigada. La cultura censurada era el movimiento de la cultura y para aproximadamente 3000 personas, la presencia de una persona con una cultura política, indujo a los delincuentes, al por lo menos, al 1 por algo más.	En la década de 1970 muchos jóvenes que militaban en la cultura del miedo, se fueron al peronismo, teniendo un pensamiento o un comportamiento peronista.	Entre los que luchaban contra la desigualdad social hubo quienes eligieron el camino de la guerra, ya que es que no había por conseguir el poder de otro modo. Surgieron entonces grupos peronistas, no peronistas, que luchaban por obtener el poder y otros intentaban respetar de su actuación.

18-10-19

La construcción del poder y la anulación de las leyes de punto final.

1) ¿A qué se refiere la decisión del poder ejecutivo para la anulación de las leyes de punto final y obediencia debida?

2) ¿Cuáles fueron las decisiones que tomó el nuevo gobierno con respecto a la designación de jueces de la nación?

3) ¿Qué propuestas se realizaron en la III Cumbre de los pueblos de América y cuáles fueron los grandes problemas a resolver?

4) ¿Qué decisiones y propuestas fueron realizadas en la Asamblea general de la Naciones Unidas por el presidente Néstor Kirchner?

1) La anulación de las leyes de Obediencia Debida y Ley

2) El Consejo Nacional luego convalida

20-9

Trabajo Práctico: Monografía: La muerte como arma política
Sobre el libro "Nunca Más"

Fecha de entrega: 15/11/19

• Uesubio } Pag 118 - 119
• Tortura } 172 a la 179

• ESMA → Condiciones de vida en los centros clandestinos.
• El personal
• Traslados
• La higiene } Pag 70 a la 73.
• Alimentación
• Estado sanitario } Conclusiones.

Trabajo Práctico
"El Movimiento Piquetero"

- 1- ¿Qué características tuvo la última etapa del gobierno Menemista en la década de los 90?
- 2- ¿Cuál fue el problema económico y social y qué consecuencias produjo?
- 3- ¿Cómo surgió el movimiento piquetero en Argentina?
- 4- ¿En qué provincias de la Argentina surgió el movimiento piquetero y cuáles eran sus reclamos?
- 5- ¿Cuál es la relación que surgió a finales de los 90 entre la protesta social y la criminalización de la protesta social?

Respuestas:

1- Si bien había denuncias por casos de corrupción durante el primer gobierno de Menem, durante el segundo gobierno más cuando la situación económica comenzó a declinar abruptamente. Se usó la cámara oculta en televisión para denunciar ilícitos, sobornos y corrupción generalizada que

Genocidio

1. Buscar la definición del término Genocidio
2. Buscar los casos donde se haya producido Genocidio
3. ¿A que se denomina negacionismo? ¿Cual es su objetivo?

1 Genocidio: Destrucción Forzada y exterminio de alrededor de 2 millones de personas, por el Gobierno turco en el imperio otomano entre 1915 y 1917

• Genocidio de Ucrania: Hambre provocada por el régimen estalinista que se produjo en el territorio ucraniano entre 1932 y 1933

La Argentina Neoliberal

- 1) ¿Que objetivos tuvo la política neoliberal en Argentina?
- 2) ¿Que características tuvo la presidencia Menemista?
- 3) ¿Realizar un cuadro sobre el proceso de inflación entre el periodo 1989, 1999 en la Argentina?
- 4) ¿En que consistió el plan de convertibilidad en la Argentina de la década de 1990?
- 5) ¿Que consecuencias produjo las privatizaciones de empresas del estado durante los gobiernos de Carlos Menem?

• Al modelo neoliberal pleno se llegó mediante el disciplinamiento de la sociedad en dos etapas: por un lado, el terror de estado que implementó la política genocida de la dictadura; con la detención o secuestro y/o asesinato de

Trabajo Práctico de Historia
 TRABAJO PRÁCTICO Nº 2
 TEMA: EL MODELO ECONOMICO DURANTE LA PRESIDENCIA DE ALFONSÍN Y LA HIPER INFLACION.

- 1) EN QUE CONSISTE EL PLAN ECONOMICO "PRIMAVERA"
- 2) CUAL FUE EL PLAN ECONOMICO POR EL CUAL EL PRESIDENTE ALFONSÍN PROMETIA MEJORAR LA SITUACION ECONOMICA.
- 3) CUAL FUE EL OBJETIVO QUE TUVO EL PRESIDENTE ALFONSÍN PARA INDULTAR A LOS EXPRESORES DE LA ÚLTIMA DICTADURA MILITAR.
- 4) QUE CONSECUENCIAS TUVO LOS JUICIOS DENOMINADOS POR LA VERDAD CONTRA LOS EXCOMANDANTES DE LA ÚLTIMA DICTADURA MILITAR.

1) SORREUILLE LANZÓ EL PLAN "PRIMAVERA" EN AGOSTO DE 1983, PARA LLEGAR A LAS ELECCIONES PRESIDENCIALES DE 1985 CON LA INFLACION CONTROLADA. PERO ESTA VEZ LA RECETA SE BASABA EN CONTROLES DE PRECIOS, SALARIOS Y PRECIOS DE FABRICA.

Café literario
 "CRUZAR LA NOCHE"
 Alicia Barberis
 Del terrorismo de Estado a la Democracia
 Historia 6°
 26/05/2019
 Prof. Patricia

27/5

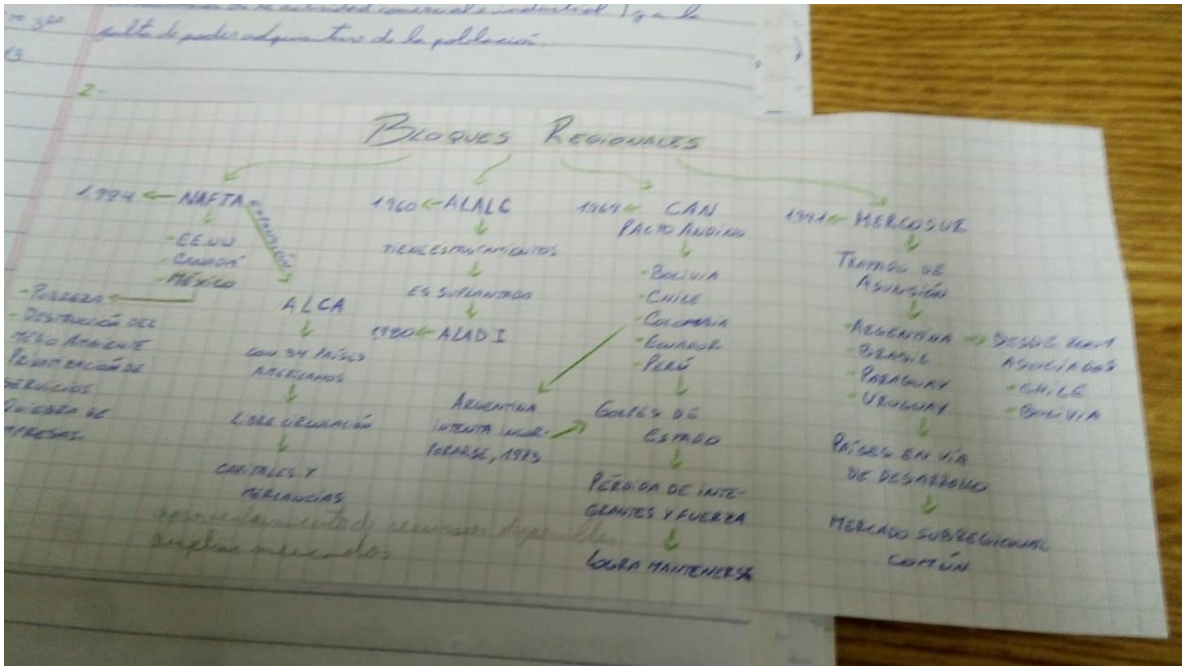
10/6/2019

Unidad
 Las presidencias de Carlos Menem (1989-1995)

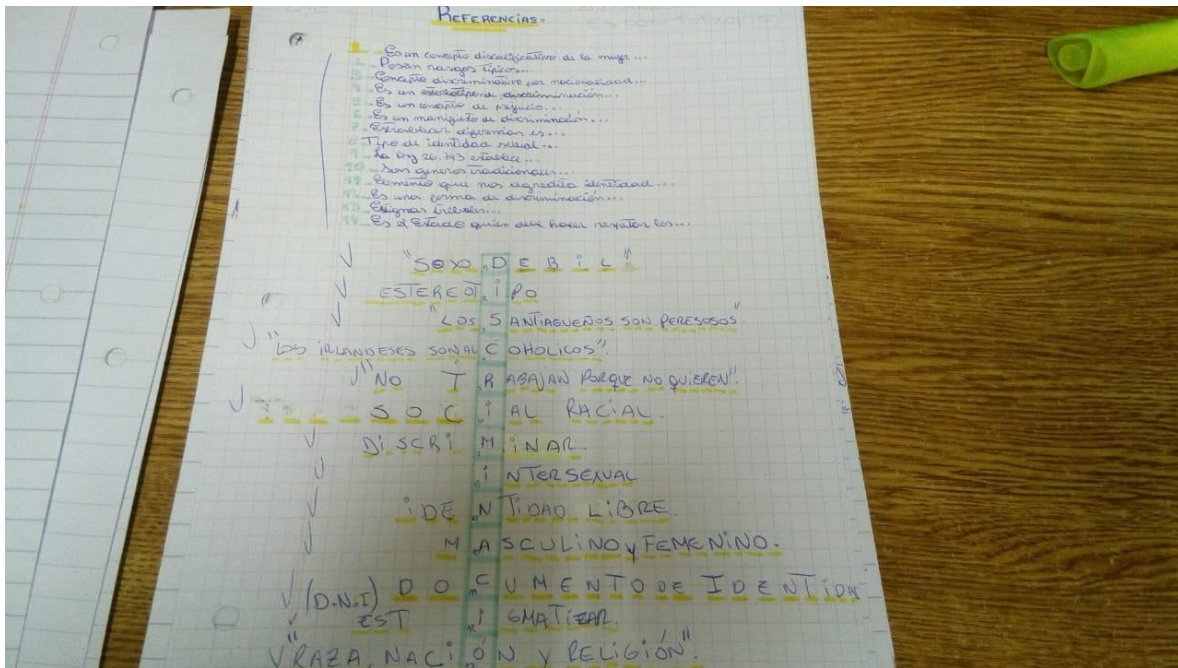
1. Describa brevemente en que consistió la renovación institucional.
2. Elabore una cronología sobre las elecciones institucionales.
3. Cual fue el peso del peronismo al momento de seleccionar conceptos significativos del texto.

HISTORIA ARGENTINA - Cap. IX. pág 308-309. Ed. 1983

Alfonso para las elecciones de 1983 y el...

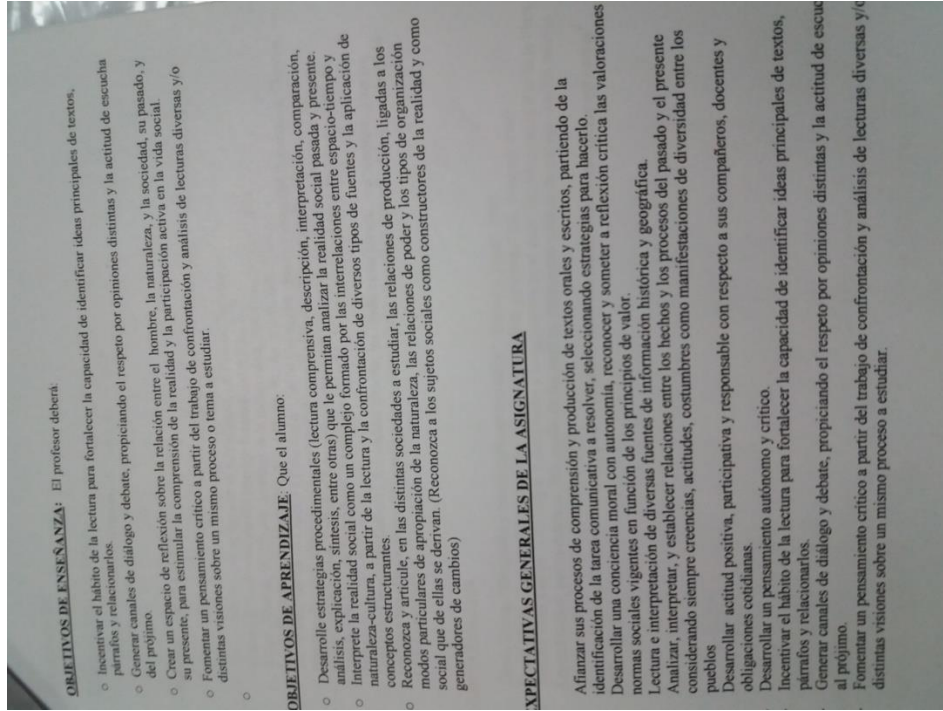


Presidencia	SUCESOS
Horacio Baha 6 ^{to} 3 ^{ra} 21 CARLOS SAÚL MENEM 1989 - 1999 Plan de Concertación Baha - Concha Plan de Empleo Laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Llegada por voto soberano. • Promesas de salario y revolución productiva. • Programa de gobierno neoliberal, imperialista y oligárquico. • Relaciones carnales con EE.UU. • Alianza con el derechista Álvaro Alsogaray y su hija María Julia. • "Plan B", acuerdo con el grupo Bunge y Born. • "Ley de Emergencia Económica" y "Ley de Reforma del Estado", recetas del F.M.I. • Privatización de empresas estatales. • Fijación de la Paridad Peso-Dólar (UMTA y VND), con consecuencias para la industria local, desocupación. • Nacimiento "Piqueteros" (UMTA a "MANGLA AUTOMÁTICA" a beneficio propio, indultos a ex comandantes de la Corte Suprema, CONTAR RUTAS, COP, COMAS DEL "SUIFATE" y VENTA LEGAL DE ARMAS A Ecuador y Croacia. • Pacto de Olivos (1993). • Inflación y deflación. • Privación de los integrantes de la Corte Suprema (BA 9) PARA GOBERNAR. • Reforma de la Constitución (1994) PARA HABILITAR SU REELECCIÓN. • Reelección Presidente (1995). • Alianza con CEJUN en la "Guerra del Golfo", dos atentados terroristas; Embajada de Israel (1996) y a la AMIA (1994). • Deja su mandato en 1999 AÑO PODER VOLVER A PRESENTARSE A UNA ELECCIÓN.
FERNANDO DE LA RÍA 1999 - 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Elegido a través del voto el 24 de octubre de 1999. • Esperaban que le pusiera fin a la deprecia- sión económica y crisis social. Su Alianza se disuelve, su vice, Carlos Álvarez, renuncia. • Sus medidas profundizan la crisis. • Recorte de sueldo a empleados estatales e intento de quitar fondos a universidades (Abril 2001). • Prestamo al FMI de 400 MIL MILLONES DE DÓLARES EN DICIEN- BRE DEL 2000, TERMINO EN MAÑANERA. • "CORRAUTO" EN LOS BANOS. • CIERZA POPULAR DE COINTAS EN EL SENADO ("LEY BANELLO") PARA APROBAR MEDIDAS ECONÓMICAS QUE AFECTABAN A LA MAYORÍA. → A- SONADA POPULAR, 19 y 20 de diciembre 2001, 26 muertos → OBLIGA A RENUNCIAR A DE LA RÍA Y SE VA EN HELICOPTERO FUE EJECUTIVO POR 740 DIAS.
2001 - 2003	<ul style="list-style-type: none"> • ASUME COMO PRESIDENTE PROVISIONAL EL TITULAR DEL SENADO RAMÓN PUERTA. • EL 22 DE DICIEN- BRE LA ASAMBLEA LEGISLATIVA ELIGE COMO PRESIDENTE A ADOLFO RODRÍGUEZ SAA, PERO RENUNCIA EL 30. • 2^a ASAMBLEA LEGISLATIVA ELIGE EL 1^o DE ENERO DE 2002 COMO PRESIDENTE AL SENA- DOR EDUARDO DUHALDE. → DECRETA LA SALIDA DE LA LEY DE CONVERTIBILIDAD Y DEVALÚA EL PESO UN 50%.



Anexo No 4

Selección de Documentación Docente



CONTENIDOS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS DIDÁCTICOS	ESTRATEGIAS DE EVALUACION	TIEMPO
<p>Unidad 1: INTRODUCCION AL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Las Ciencias Sociales: Definición, objeto de estudio. Introducción a la Geografía. Definición, evolución de la ciencia. La Historia: Definición. Método histórico Fuentes. Ciencias Auxiliares. El tiempo histórico. Periodización.</p> <p>Unidad 2: SOCIEDAD, ESPACIO GEOGRAFICO Y NATURALEZA. La localización en la superficie terrestre: orientación, océanos y continentes. Los puntos cardinales. Coordenadas geográficas. Longitud y Latitud. Introducción a la cartografía. Elementos y tipos de mapas. Proyecciones cartográficas. Las nuevas tecnologías para la producción cartográfica.</p> <p>Unidad 3: NUESTRO PLANETA, UN SISTEMA POR CONOCER. Los relieves: Formas de relieve. La estructura interna de la tierra. La teoría de la deriva continental. La tectónica de placas. Los tipos de climas y biomas del mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo en Aula Taller Selección, clasificación y utilización de información Clasificación de Fuentes Ordenamiento cronológico de hechos históricos. Elaboración de mapas. Lectura e interpretación de mapas. Confección y análisis de gráficos. Exposición dialogada. Dinámica de grupo. Trabajos de investigación. Análisis e interpretación de recortes periodísticos. Mapas conceptuales. Lluvia de ideas. Elaboración de línea de tiempo Elaboración de cuadros comparativos 	<ul style="list-style-type: none"> Tiza Pizarrón Mapas murales, individuales, físico, político. Planos Mapas satelitales. Recortes periodísticos. Libros de textos. Guía de estudio. Revistas de divulgación científica. Enciclopedias Páginas web. Biblioteca. Diccionario en formato papel y virtuales Imágenes 	<p>TECNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACION</p> <ul style="list-style-type: none"> Lista de control Evaluaciones escritas parciales, cada vez que el proyecto lo requiera. Evaluación escrita integradora. Trabajos prácticos. Exposición oral. Trabajos de investigación. Control de carpeta. Participación en clase. 	<p>PRIMER TRIMESTRE</p>

<p>Unidad 4: LAS PRIMERAS SOCIEDADES HUMANAS. Los orígenes de la humanidad. La prehistoria y la evolución humana: proceso de hominización. La vida de los cazadores-recolectores, obtención de alimento, manifestaciones artísticas etc. La vida de los pueblos agricultores: periodo neolítico, domesticación, agricultura y sedentarismo. Modos de apropiación del espacio</p> <p>Unidad 5 LAS PRIMERAS SOCIEDADES URBANAS: Las primeras civilizaciones. Estados e Imperios de la Antigüedad. Mesopotamia: ubicación geográfica. El comienzo de la escritura. Ciudades Estados Sumeras, Imperio Acadio y la centralización política. Imperio Babilónico: el emperador Hammurabi y el primer código escrito. Egipto: ubicación geográfica., periodización, Egipto y el Nilo, la figura del faraón, organización política, económica, y social.; religión y divinidades; arquitectura funeraria. Fenicios y Hebreos: organización y modos de vida; la escritura alfabética, el comercio y las colonias. La religión monoteísta hebrea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en Aula Taller. • Selección, clasificación y utilización de información • Exposición dialogada. • Dinámica de grupo. • Trabajos de investigación. • Análisis e interpretación de recortes periodísticos. • Mapas conceptuales. • Lluvia de ideas. • Elaboración de cuadros comparativos • Resolución de cuestionarios • Análisis de imágenes • Análisis de la situación de la mujer en el Antiguo Egipto • Escritura de un texto donde se relacionan conceptos claves • Definición de términos • Lectura, análisis e interpretación de fuentes primarias y secundarias • Estudio de caso • Aula Taller. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiza • Pizarrón. • Mapas • Recortes periodísticos. • Caricaturas • Libros de textos. • Guía de estudio. • Revistas de divulgación científica. • Enciclopedias • Páginas web. • Biblioteca. • Guías de estudio • Imágenes 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de tareas. <p style="text-align: center;"><u>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral y escrita. • Comprensión de los procesos y conceptos estudiados. • Trabajos de investigación. • Participación en clase. • Uso Adecuado del vocabulario específico. • Presentación de carpetas.
--	---	--	---

SEGU
TRIM

<p>Unidad 6: LA CIVILIZACIÓN GRIEGA. El espacio griego. La llegada de los griegos al Egeo. Civilización cretomicénica. Edad Oscura. Grecia Arcaica. Las polis: Esparta y Atenas: dos modelos socio-políticos. Reforma de legisladores. Tiranía y colonización. Grecia clásica. Guerras Médicas y del Peloponeso, liga de Delos. Cultura Griega. Macedonia: de Filipo a Alejandro Magno, el helenismo.</p> <p>Unidad 7: LA CIVILIZACIÓN ROMANA: Roma: ubicación geográfica; orígenes legendarios e históricos. Periodización de la historia de Roma. La Monarquía: reyes latinos, sabinos y etruscos. La República Romana. Los conflictos internos. Sistema de magistraturas. La expansión por el Mediterráneo. Reformas sociales. El Imperio romano. Característica. El cristianismo. La expansión cultural romana.</p> <p>Unidad 8: LAS SOCIEDADES DEL MEDIOEVO: La caída del imperio romano de Occidente y las invasiones bárbaras: de la unidad a la fragmentación. Pasaje de la sociedad imperial a la sociedad feudal. El medioevo: surgimiento de tres unidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selección, clasificación y utilización de información • Exposición dialogada. • Dinámica de grupo. • Trabajos de investigación. • Análisis e interpretación de recortes periodísticos. • Mapas conceptuales. • Lluvia de ideas. • Elaboración de cuadros comparativos • Resolución de cuestionarios • Análisis de imágenes • Análisis de la situación de la mujer en la Antigua Roma • Escritura de un texto donde se relacionan conceptos claves • Definición de términos 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiza • Pizarrón. • Recortes periodísticos. • Mapas • Libros de textos. • Guía de estudio. • Revistas de divulgación científica. • Enciclopedias • Biblioteca. • Guías de estudio • Imágenes • Leyendas • Material audiovisual • Recursos web 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntualidad en la entrega trabajos prácticos. • Cumplimiento de las pautas de trabajo y de los materiales solicitados. • Desarrollo y aplicación de sentido crítico
--	--	---	---

TERC
TRIM

culturales claramente diferenciadas: el Islam, el Imperio Bizantino y Europa Occidental

Observaciones:

E.S.I (Educación Sexual Integral) - En función a la Ley Nacional 26.150, que establece que la Educación Sexual Integral en la escuela secundaria es un derecho de todos los chicos y chicas, Ciencias Sociales trabaja la importancia del campo de la vida cotidiana para reflexionar sobre las relaciones jerárquicas de género. Esta comprensión de los cambios en las configuraciones familiares a lo largo de la historia, en los roles tradicionales para mujeres y varones, se retoman en reiteradas ocasiones al trabajar diferentes contenidos de la materia, por ejemplo: cómo era la organización familiar de los pueblos cazadores-recolectores; al estudiar Egipto se trabajará el caso atípico de la faraona Hatshepsut, reina de la XI Dinastía; en Grecia se abordará la misma temática al hablar de la sociedad ateniense; etc.

Proyecto de reciclado: El curso se integrará al proyecto de reciclado designado por la escuela, de acuerdo a lo que convendrá el Departamento de Ciencias Sociales. Desde el área de Ciencias Sociales, se elaborará actividades y propuestas a fin de incentivar a los alumnos a participar activamente. El propósito es buscar reconocer la importancia de cada uno de nosotros como actores sociales activos y responsables. También concientizar acerca del cuidado del medio ambiente y de lo fundamental de nuestra tarea diaria en este sentido.

Dificultades-Carencias	Fortalezas
<p>Es un grupo de chicos con paradas por alumnos de pasajes e le hace en clase y la atención a las nuevas propuestas que se las hacen y alumnos que no muestran interés en los temas que se de el curso.</p>	<p>• Son buenos compañeros • Se les da • No muestran interés • Afectivos</p>
<p>El mayor obstáculo que se les da es tratar de explicar o cuando se intenta dialogar con el grupo o responder algunas preguntas que hace algún compañero y que resultaría de interés para todo el curso.</p>	<p>• Mantiene una muy buena relación y haría un el docente • En fines semana constante que se algunas propuestas en un debate acerca de la ética, debate y presentar nuevas propuestas.</p>
<p>Se ve a veces a veces que ya está cambiando por algún de los demás realizan su trabajo "PROMOCIONES" en relación no hacen la tarea que se les asigna lo cual los docentes temeraria temeraria en la contención de los contenidos que se les propone.</p>	

Observaciones: (detalle de todo aquello que considere el docente para destacar: relación con el entorno, problemática social, etc.).

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ESCUELA DE EDUCACION SECUNDARIA N° 35 – LUIS FEDERICO LEOIR
PROGRAMA DE EXAMEN PARA PREVIOS Y REGULARES

Ciclo lectivo 2019

Área: Ciencias Sociales
 Profesora: Karina Ponce

Unidad 1. INTRODUCCION AL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Las Ciencias Sociales. Definición, objeto de estudio. Introducción a la Geografía. Definición, evolución de la ciencia. La Historia. Definición. Fuentes. Ciencias Auxiliares. El tiempo histórico. Periodización.

Unidad 2. SOCIEDAD, ESPACIO GEOGRAFICO Y NATURALEZA. La localización en la superficie terrestre: orientación, océanos y continentes. Los puntos cardinales. Coordenadas geográficas. Longitud y Latitud. Introducción a la cartografía. Elementos y tipos de mapas. Proyecciones cartográficas. Las nuevas tecnologías para la producción cartográfica.

Unidad 3. NUESTRO PLANETA. UN SISTEMA POR CONOCER. Los relieves: Formas de relieve La estructura interna de la tierra. La teoría de la deriva continental. La tectónica de placas. El modelado endógeno: terremotos y volcanes. El modelado exógeno: erosión. Los tipos de climas y biomas del mundo: características, marcación en mapa.

Unidad 4. LAS PRIMERAS SOCIEDADES HUMANAS: Los orígenes de la humanidad. La prehistoria y la evolución humana: proceso de hominización. La vida de los cazadores-recolectores: obtención de alimento, manifestaciones artísticas etc. La vida de los pueblos agricultores: período neolítico, domesticación, agricultura y sedentarismo.

Unidad 5. LAS PRIMERAS SOCIEDADES URBANAS: Las primeras civilizaciones. Estados e Imperios de la Antigüedad. Mesopotamia: ubicación geográfica. El comienzo de la escritura. Ciudades Estados Sumeras. Imperio Acadio y la centralización política. Imperio Babilónico: el emperador Hammurabi y el primer código escrito. Egipto: ubicación geográfica, periodización, Egipto y el Nilo, la figura del faraón, organización política, económica, y social; religión y divinidades; arquitectura funeraria. Fenicios y Hebreos: organización y modos de vida; la escritura alfabética, el comercio y las colonias. La religión monoteísta hebrea. Imperios: asirio, neobabilónico y persa

Unidad 6: LA CIVILIZACION GRIEGA. El espacio griego. La llegada de los griegos al Egeo. Civilización cretomiocénica. Edad Oscura. Grecia Arcaica. Las polis: Esparta y Atenas: dos modelos socio-políticos. Reforma de legisladores. Tiranía y colonización. Grecia clásica. Guerras Médicas y del Peloponeso, liga de Delos. Cultura Griega. Macedonia; de Filipo a Alejandro Magno, el helenismo.

Unidad 7: LA CIVILIZACION ROMANA: Roma: ubicación geográfica; orígenes legendarios e históricos. Periodización de la historia de Roma. La Monarquía: reyes latinos, sabinos y etruscos. La República Romana. Los conflictos internos. Sistema de magistraturas. La expansión por el Mediterráneo. Reformas sociales. El Imperio romano. Característica. El cristianismo. La expansión cultural romana.

Unidad 8: LAS SOCIEDADES DEL MEDIOEVO: La caída del impero romano de Occidente y las invasiones bárbaras: de la unidad a la fragmentación. Pasaje de la sociedad imperial a la sociedad feudal. El medioevo: surgimiento de tres unidades culturales claramente diferenciadas: el Islam, el Imperio Bizantino y Europa Occidental.

Primer Año Objetivos	Estrategias	Corpus de textos
Reconocer la Estructura interna del Texto y los paratextos.	A través del título den hipótesis que va a tratar el tema. Identificación del propósito de los paratextos.	1er. Trimestre "Los Diálogos" (texto utilizado en el período de diagnóstico)
Identificar diferentes géneros discursivos y las características propias de cada uno.	Comprender lo que se ha leído. Leer para encontrar información. Reconocer la estructura de cada uno.	
Leer en voz alta.	Lectura por parte de la docente y apertura del espacio de intercambio. Lectura compartida en voz alta por turnos. Lectura de los estudiantes para el grupo de estudio.	2do. Trimestre "La invención de la escritura"
Utilizar correctamente las normas de escritura.	Producción escrita, corrigiendo y reescribiendo textos a partir de borradores. Uso de diccionarios en formato papel y virtuales.	
Escribir un resumen como apoyo para el estudio.	Identificación de temas por párrafos. Diferenciar información relevante y secundaria. Distinguir causas y consecuencias.	
Buscar información según el área de estudio.	En la leyenda: Buscar elementos reales y ficticios. Visita a la Biblioteca escolar. Libros de textos de 1er año de diversas editoriales.	3er. Trimestre "La leyenda del minotauro"

am...
S.A.
Recalde Héctor y Teresa Egger- Brass, Historia III, Argentina dentro del
contexto latinoamericano y mundial (1810- 1995), Editora Mapu.

Programa de examen: En este año para el ciclo lectivo 2019, los alumnos de
tercer año de la secundaria serán evaluados en el primer trimestre y segundo
trimestre con evaluación escrita y al finalizar el año escolar en el tercer trimestre
se tomara lección oral para que ellos puedan expresarse oralmente, bajo un
pensamiento crítico para fomentar la capacidad de sacar sus propias conclusiones
referentes a los temas vistos de las unidades 4 y 5 de este diseño curricular.

Cantidad de folios: _____ Firma del docente: _____
Nombre de quien los recepciona: _____ Fecha de recepción: _____
V° B° del Jefe del Departamento: _____

Contenidos:	Estrategias de enseñanza	Recursos Didácticos	Estrategias de Evaluación	Tiempo
Unidad n°1: La revolución de Mayo en el Río de la Plata. Crisis del orden Colonial Ilustración. Las Reformas Borbónicas administrativas, económicas y sociales. Invasiones Inglesas de 1806 y 1807 en el Río de la Plata. Las Revoluciones Americanas El ciclo de la Independencia .Análisis de casos: Mexico, Venezuela y Chile. Revolución de Mayo. Proceso de 1810-.	Los educandos trabajaran en clase con los conceptos, para poder entender el proceso histórico. Para comprender los hechos históricos se les preguntaran si sabe de dicho hecho o tal proceso			El tiempo propuesto para cada tema de las unidades serán 2hs a 4hs, dependiendo los temas y también el tiempo de los alumnos y de la institución (ya sea feriados, paros, actividades que proponga la escuela a todo el alumnado). Algunos temas son muy largos como por ejemplo :La primera y segunda

E.E. NRO 35 "Juan Federico Lezama"
Profesora: Karina Frassa

MODELO DE EXAMEN DE CIENCIAS SOCIALES

ALUMNO: _____ FECHA: _____
CURSO: _____

1) Ubica en un mapa planisferio los continentes, los trópicos, el Ecuador, el meridiano de Greenwich, el antimeridiano. Colorea Egipto, Grecia e Irak.

2) Define los siguientes términos: Latitud y Longitud.

3) Resuelve los siguientes ejercicios de cronología:
a) **Fecha** 1712/2013 14/07/1789
02/01/1936 03/03/29 18/11/2015
12/10/1922

4) ¿Cuáles son las edades de la historia?

5) Completa el siguiente cuadro con características de las sociedades nómadas y sedentarias.
Vivencias permanentes / Caza / Domesticación de animales / Almacenamiento de alimento
/Recolección / Tendencias fáciles de demostrar / Agricultura / Sociedades depredadoras

SOCIEDADES NÓMADES (PALEOLÍTICO)	SOCIEDADES SEDENTARIAS (NEOLÍTICO)

6) Mesopotamia Asiática:
a) ¿A qué se llama Mesopotamia Asiática? Nombra los pueblos que la habitaron.

7) Egipto:
a) ¿Qué importancia tenía el río Nilo para los egipcios? (etapas agrícolas del río Nilo).
b) ¿Quién era la máxima autoridad en Egipto y que importancia tenía?

8) Grecia:
a) Describe las principales características de la religión en la Antigua Grecia.
b) Define el término polis. Menciona las dos grandes polis griegas

**** Los alumnos deben presentarse a la mesa de examen con un planisferio nro.3 con división política y carpeta completa.**

<p>1820 Declaración de la Independencia y como Reformas Borbónicas administrativas económicas y sociales.</p> <p>Invasiones Inglesas de 1806 y 1807 en Las Llanuras.</p> <p>Revoluciones Americanas El ciclo de la Independencia.</p> <p>Análisis Venezuela y Chile. Revolución de Mayo Proceso 1810-1820.</p> <p>Declaración de la Independencia y conflictos internos.</p> <p>El Congreso de Tucumán. Política Centralista. Años y Buenos Aires y conflicto con el interior.</p> <p>El proyecto Artiguista.</p> <p>Surinamismo caudillesmo argentino.</p> <p>Conceptos Fundamentales: crisis, revolución, independencia, federalismo, unitarismo.</p> <p>Unidad n° 2. Las autonomías provinciales</p> <p>Primeros intentos de organización nacional argentina (1820-1829): Batalla de Cepeda y Autonomía Provincial. Política Rivadavia, modernización social y</p>	<p>históricos así e ir reflexionando, y poder sacar conclusiones parciales.</p> <p>Propongo también que los estudiantes se ubiquen en tiempo y espacio. Que los educandos puedan hacer la relación pasado presente.</p>	<p>Gobernación de Rosas tal vez se necesite más horas de clases ya mencionadas anteriormente.</p> <p>Para los trabajos prácticos, el tiempo asignado es de 15 días para entregar. En estas dos semanas los educandos podrán acercarse al docente para despejar las dudas que corresponde.</p> <p>Cuando los estudiantes tengan las evaluaciones correspondientes se utilizarán las dos horas de clases para aquel alumno que no allá terminado.</p>
---	---	---

CONTENIDOS DE ENSEÑANZA ¿Qué enseñar?	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA ¿Cómo?	RECURSOS DIDÁCTICOS ¿Con qué?	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN ¿Cómo evaluar?
<p>Unidad 1: Ejes para una mirada general. La Guerra Fría, las nuevas formas de dependencia y las luchas anticoloniales</p> <p>a- La expansión de las empresas multinacionales. La Guerra fría un mundo con dos sistemas en confrontación de baja intensidad. China se asoma a la Revolución Socialista.</p> <p>b- El Tercer Mundo. Subdesarrollo o en vías de desarrollo. La llamada "Teoría de la Dependencia latinoamericana". Revoluciones anticoloniales y procesos de descolonización.</p> <p>c- El legado de los años peronistas. Argentina: sociedad de masas, avances y retrocesos.</p> <p>Unidad 2. El mundo de posguerra. América Latina frente a las crisis de los populismos (hasta mediados de los 60)</p> <p>a- Las relaciones entre Estados de Bienestar y clase obrera en los países industrializados de economía de mercado. La Economía Mixta: el rol del Estado en las economías occidentales. Crecimiento económico en Europa Occidental y Japón. Los nudos conflictivos en la posguerra: Berlín y Corea, el fin del stalinismo.</p> <p>b- Latinoamérica cambio de rumbo político y económico. Crecimiento hacia adentro, incremento de inversiones extranjeras y expansión de las empresas multinacionales. Aceleración del crecimiento urbano y migraciones internas. La intervención norteamericana en Guatemala. El Movimiento Nacionalista Revolucionario en El Salvador. La Revolución Cubana: entre un camino latinoamericano hacia el socialismo y el conflicto entre la RSS y EE.UU. Brasil. Del novogurguismo a las políticas autoritarias.</p> <p>El derrocamiento del Peronismo. El golpe cívico militar de 1955. Las políticas de desperonización. Las semi-</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura y análisis de obras literarias argentinas, de documentos y mapas histórico-sociales, de artículos periodísticos, material musical. ✓ Planteo de problemáticas a partir del análisis y la crítica de la realidad y de los saberes previos de los alumnos. ✓ Elaboración de guías para interpretar lo leído, escuchado o visto. ✓ Exposición del docente y de los alumnos sobre temas específicos. ✓ Orientación en la resolución de consignas. ✓ Acompañamiento a los alumnos en la lectura e interpretación de consignas. ✓ Presentación de temas a través de líneas de tiempo, cuadros sinópticos, redes y mapas conceptuales. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Publicaciones de divulgación científica. ✓ Laboratorio de ciencias. ✓ Pizarra y tizas. ✓ Material provisto por el docente. ✓ Libro de Texto. ✓ Material filmico. 	<p>CRITERIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Procesamiento de la información ✓ Comprensión lectora. ✓ Correcta expresión oral y escrita. ✓ Interpretación de consignas. ✓ Ubicación tiempo-espacial. ✓ Correcta interpretación de fuentes socio-históricas. ✓ Reconocimiento y explicación en términos multicausales de las transformaciones y continuidades que se produjeron en nuestra historia en relación con su contexto mundial y en especial con América Latina. ✓ Investigación bibliográfica. <p>INSTRUMENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Asistencia a clase. ✓ Participación en clase, actitud en la misma y cumplimiento de tareas. ✓ Trabajos prácticos. ✓ Evaluación escrita y oral. ✓ Toma de notas de diferentes discursos.

Revolución Cubana.

c-La última dictadura cívico militar en Argentina: Represión, disciplinamiento social y política económica. La Dictadura y la sociedad: la búsqueda de la subordinación sin consenso. El movimiento de Derechos Humanos y la resistencia civil. La Dictadura y la economía: auge de la especulación financiera, crisis y endeudamiento externo.

d- La década del 80: el regreso de la democracia. El des-ocultamiento del terrorismo de Estado. Juicios e impunidad. Deuda externa y neoliberalismo. La Reforma constitucional de 1994. Consolidación de la democracia, las dinámicas de los partidos políticos y la formación de los nuevos movimientos sociales.

democracias con proscripción del peronismo (1965-1966). El Movimiento Obrero. Resistencia e integración, la formación de la burocracia sindical. El Desarrollismo y la Unión Cívica Radical del Pueblo.

Unidad 3. Las crisis del petróleo en los 70; el final del Estado de Bienestar, la radicalización política y los Estados Burocráticos Autoritarios

a- La hegemonía norteamericana en cuestión: crisis económica y derrota en Vietnam. La Alianza para el Progreso, la estrategia de EE.UU. para Latinoamérica en el marco del conflicto este-oeste.

b- La crisis del varguismo: el Golpe Militar de 1964 y el Estado Burocrático Autoritario. La radicalización de la política en América Latina. El gobierno de Salvador Allende en Chile. La Iglesia ante la pobreza y el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo.

c- La dictadura de Onganía y sus sucesores (1966-1973): el fracaso de un modelo de modernización económica y el auge de las tendencias radicalizadas de la política. El Cordobazo, la participación obrero estudiantil, las organizaciones sindicales combativas. El surgimiento de los grupos guerrilleros. El retorno del peronismo al gobierno: pacto social, puja redistributiva, sindicalismo y radicalización.

Unidad 4. Neoliberalismo, dictaduras militares y el retorno democrático

a- El modelo neoconservador en el poder en Gran Bretaña y EE.UU. Hacia un nuevo orden económico mundial. La caída del Muro de Berlín y el derrumbe de la URSS.

b- Golpes y terrorismo de Estado en América Latina. Agotamiento del modelo de industrialización por sustitución de importaciones. La crisis económica de Cuba. Las medidas de emergencia y la supervivencia de la

CONTENIDOS DE ENSEÑANZA ¿Qué enseñar?	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA ¿Cómo?	RECURSOS DIDÁCTICOS ¿Con qué?	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN ¿Cómo evaluar?	TIEMPO (En trimestres)
<p>Unidad 1. Ejes historiográficos para una mirada de la Historia Reciente en la Argentina</p> <ul style="list-style-type: none"> Los problemas temáticos, técnicos y metodológicos de la Historia Reciente. Historia y Memoria. Políticas del olvido. El campo de la Historia Reciente en la Argentina y en el mundo. Los objetos de la Historia Reciente. La investigación multidisciplinaria. El surgimiento de la Historia Oral como enfoque historiográfico. La historia de los pueblos sin historia. Los vínculos entre Historia Oral e historia desde abajo. Historia Oral, relato y memoria. Los métodos cualitativos de la Historia Oral. Los métodos mixtos. Diferentes técnicas de recolección de datos. Sujetos y objetos de la Historia Oral. <p>Unidad 2. Los años 70. Movilización social y represión. Problemas de investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> La historia, memoria colectiva y olvido. La entrevista, el testimonio y la historia de vida. Elaboración de un proyecto de trabajo que aborde algunos de los siguientes problemas historiográficos: La emergencia de las organizaciones armadas. Sus idearios políticos. Los jóvenes y sus relaciones con el peronismo. Culturas y consumos juveniles. Militancia. Expansión y contracción económica. La espiral de la violencia. El derrocamiento del peronismo y el golpe 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura y análisis de obras literarias argentinas, de documentos y mapas histórico-sociales, de artículos periodísticos, material musical. Planteo de problemáticas a partir del análisis y la crítica de la realidad y de los saberes previos de los alumnos. Elaboración de guías para interpretar lo leído, escuchado o visto. Exposición del docente y de los alumnos sobre temas específicos. Orientación en la resolución de consignas. Acompañamiento a los alumnos en la lectura e interpretación de consignas. Presentación de temas a través de líneas de tiempo, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, redes y mapas conceptuales. Guiar a los alumnos en el tema de 	<ul style="list-style-type: none"> Publicaciones de divulgación científica. Laboratorio de ciencias. Pizzarrón y tizas. Material provisto por el docente y los alumnos. Libro de Texto Film Páginas WEB. 	<p>CRITERIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Los conocimientos escolares y propios que los estudiantes tienen acerca de la historia, puestos en juego en el aprendizaje de nuevos conocimientos. La utilización de diversas estrategias para seleccionar información relevante según el tipo de fuentes históricas, su procedencia, intencionalidad, contenido, formato textual y soporte. La pertinencia de los interrogantes planteados por los alumnos mediante la toma de notas que realizan acerca del discurso docente. El desarrollo de la oralidad en distintas situaciones: la comunicación con sus pares para compartir información específica, los debates en pequeños grupos y la comunicación de informes parciales requeridos por el docente o necesarios para el avance del grupo total. El uso correcto del vocabulario 	<p>PRIMERO Unidad 1.</p> <p>SEGUNDO Unidad 2.</p> <p>TERCERO Unidad 3.</p>

CARACTER DE LA CLASE		TEMA DE LA CLASE DEL DIA	
OPINION	FECHA	OPINION	FECHA
18/03	18/03	18/03	18/03
19/03	19/03	19/03	19/03
20/03	20/03	20/03	20/03
21/03	21/03	21/03	21/03
22/03	22/03	22/03	22/03
23/03	23/03	23/03	23/03
24/03	24/03	24/03	24/03
25/03	25/03	25/03	25/03
26/03	26/03	26/03	26/03
27/03	27/03	27/03	27/03
28/03	28/03	28/03	28/03
29/03	29/03	29/03	29/03
30/03	30/03	30/03	30/03
31/03	31/03	31/03	31/03
01/04	01/04	01/04	01/04
02/04	02/04	02/04	02/04
03/04	03/04	03/04	03/04
04/04	04/04	04/04	04/04
05/04	05/04	05/04	05/04
06/04	06/04	06/04	06/04
07/04	07/04	07/04	07/04
08/04	08/04	08/04	08/04
09/04	09/04	09/04	09/04
10/04	10/04	10/04	10/04
11/04	11/04	11/04	11/04
12/04	12/04	12/04	12/04
13/04	13/04	13/04	13/04
14/04	14/04	14/04	14/04
15/04	15/04	15/04	15/04
16/04	16/04	16/04	16/04
17/04	17/04	17/04	17/04
18/04	18/04	18/04	18/04
19/04	19/04	19/04	19/04
20/04	20/04	20/04	20/04
21/04	21/04	21/04	21/04
22/04	22/04	22/04	22/04
23/04	23/04	23/04	23/04
24/04	24/04	24/04	24/04
25/04	25/04	25/04	25/04
26/04	26/04	26/04	26/04
27/04	27/04	27/04	27/04
28/04	28/04	28/04	28/04
29/04	29/04	29/04	29/04
30/04	30/04	30/04	30/04
01/05	01/05	01/05	01/05
02/05	02/05	02/05	02/05
03/05	03/05	03/05	03/05
04/05	04/05	04/05	04/05
05/05	05/05	05/05	05/05
06/05	06/05	06/05	06/05
07/05	07/05	07/05	07/05
08/05	08/05	08/05	08/05
09/05	09/05	09/05	09/05
10/05	10/05	10/05	10/05
11/05	11/05	11/05	11/05
12/05	12/05	12/05	12/05
13/05	13/05	13/05	13/05
14/05	14/05	14/05	14/05
15/05	15/05	15/05	15/05
16/05	16/05	16/05	16/05
17/05	17/05	17/05	17/05
18/05	18/05	18/05	18/05
19/05	19/05	19/05	19/05
20/05	20/05	20/05	20/05
21/05	21/05	21/05	21/05
22/05	22/05	22/05	22/05
23/05	23/05	23/05	23/05
24/05	24/05	24/05	24/05
25/05	25/05	25/05	25/05
26/05	26/05	26/05	26/05
27/05	27/05	27/05	27/05
28/05	28/05	28/05	28/05
29/05	29/05	29/05	29/05
30/05	30/05	30/05	30/05
31/05	31/05	31/05	31/05
01/06	01/06	01/06	01/06
02/06	02/06	02/06	02/06
03/06	03/06	03/06	03/06
04/06	04/06	04/06	04/06
05/06	05/06	05/06	05/06
06/06	06/06	06/06	06/06
07/06	07/06	07/06	07/06
08/06	08/06	08/06	08/06
09/06	09/06	09/06	09/06
10/06	10/06	10/06	10/06
11/06	11/06	11/06	11/06
12/06	12/06	12/06	12/06
13/06	13/06	13/06	13/06
14/06	14/06	14/06	14/06
15/06	15/06	15/06	15/06
16/06	16/06	16/06	16/06
17/06	17/06	17/06	17/06
18/06	18/06	18/06	18/06
19/06	19/06	19/06	19/06
20/06	20/06	20/06	20/06
21/06	21/06	21/06	21/06
22/06	22/06	22/06	22/06
23/06	23/06	23/06	23/06
24/06	24/06	24/06	24/06
25/06	25/06	25/06	25/06
26/06	26/06	26/06	26/06
27/06	27/06	27/06	27/06
28/06	28/06	28/06	28/06
29/06	29/06	29/06	29/06
30/06	30/06	30/06	30/06
01/07	01/07	01/07	01/07
02/07	02/07	02/07	02/07
03/07	03/07	03/07	03/07
04/07	04/07	04/07	04/07
05/07	05/07	05/07	05/07
06/07	06/07	06/07	06/07
07/07	07/07	07/07	07/07
08/07	08/07	08/07	08/07
09/07	09/07	09/07	09/07
10/07	10/07	10/07	10/07
11/07	11/07	11/07	11/07
12/07	12/07	12/07	12/07
13/07	13/07	13/07	13/07
14/07	14/07	14/07	14/07
15/07	15/07	15/07	15/07
16/07	16/07	16/07	16/07
17/07	17/07	17/07	17/07
18/07	18/07	18/07	18/07
19/07	19/07	19/07	19/07
20/07	20/07	20/07	20/07
21/07	21/07	21/07	21/07
22/07	22/07	22/07	22/07
23/07	23/07	23/07	23/07
24/07	24/07	24/07	24/07
25/07	25/07	25/07	25/07
26/07	26/07	26/07	26/07
27/07	27/07	27/07	27/07
28/07	28/07	28/07	28/07
29/07	29/07	29/07	29/07
30/07	30/07	30/07	30/07
31/07	31/07	31/07	31/07
01/08	01/08	01/08	01/08
02/08	02/08	02/08	02/08
03/08	03/08	03/08	03/08
04/08	04/08	04/08	04/08
05/08	05/08	05/08	05/08
06/08	06/08	06/08	06/08
07/08	07/08	07/08	07/08
08/08	08/08	08/08	08/08
09/08	09/08	09/08	09/08
10/08	10/08	10/08	10/08
11/08	11/08	11/08	11/08
12/08	12/08	12/08	12/08
13/08	13/08	13/08	13/08
14/08	14/08	14/08	14/08
15/08	15/08	15/08	15/08
16/08	16/08	16/08	16/08
17/08	17/08	17/08	17/08
18/08	18/08	18/08	18/08
19/08	19/08	19/08	19/08
20/08	20/08	20/08	20/08
21/08	21/08	21/08	21/08
22/08	22/08	22/08	22/08
23/08	23/08	23/08	23/08
24/08	24/08	24/08	24/08
25/08	25/08	25/08	25/08
26/08	26/08	26/08	26/08
27/08	27/08	27/08	27/08
28/08	28/08	28/08	28/08
29/08	29/08	29/08	29/08
30/08	30/08	30/08	30/08
31/08	31/08	31/08	31/08
01/09	01/09	01/09	01/09
02/09	02/09	02/09	02/09
03/09	03/09	03/09	03/09
04/09	04/09	04/09	04/09
05/09	05/09	05/09	05/09
06/09	06/09	06/09	06/09
07/09	07/09	07/09	07/09
08/09	08/09	08/09	08/09
09/09	09/09	09/09	09/09
10/09	10/09	10/09	10/09
11/09	11/09	11/09	11/09
12/09	12/09	12/09	12/09
13/09	13/09	13/09	13/09
14/09	14/09	14/09	14/09
15/09	15/09	15/09	15/09
16/09	16/09	16/09	16/09
17/09	17/09	17/09	17/09
18/09	18/09	18/09	18/09
19/09	19/09	19/09	19/09
20/09	20/09	20/09	20/09
21/09	21/09	21/09	21/09
22/09	22/09	22/09	22/09
23/09	23/09	23/09	23/09
24/09	24/09	24/09	24/09
25/09	25/09	25/09	25/09
26/09	26/09	26/09	26/09
27/09	27/09	27/09	27/09
28/09	28/09	28/09	28/09
29/09	29/09	29/09	29/09
30/09	30/09	30/09	30/09
01/10	01/10	01/10	01/10
02/10	02/10	02/10	02/10
03/10	03/10	03/10	03/10
04/10	04/10	04/10	04/10
05/10	05/10	05/10	05/10
06/10	06/10	06/10	06/10
07/10	07/10	07/10	07/10
08/10	08/10	08/10	08/10
09/10	09/10	09/10	09/10
10/10	10/10	10/10	10/10
11/10	11/10	11/10	11/10
12/10	12/10	12/10	12/10
13/10	13/10	13/10	13/10
14/10	14/10	14/10	14/10
15/10	15/10	15/10	15/10
16/10	16/10	16/10	16/10
17/10	17/10	17/10	17/10
18/10	18/10	18/10	18/10
19/10	19/10	19/10	19/10
20/10	20/10	20/10	20/10
21/10	21/10	21/10	21/10
22/10	22/10	22/10	22/10
23/10	23/10	23/10	23/10
24/10			

Anexo No 5

Sistemas educativos nacional y provincial bonaerense

Datos y estadísticas

Provincia de Buenos Aires



Fuente: <http://abc.gov.ar/planeamiento/informacion-y-estadistica/sistema-educativo>

Relevamiento Inicial 2019

Unidades educativas, alumnos y secciones
Datos para el total de la Provincia; los Partidos del Gran Buenos Aires;
para el interior; para cada Región y Distrito Educativo



Modalidad y Nivel	Unidades Educ.	Alumnos	Secciones	Unidades Educ.	Alumnos	Secciones	Unidades Educ.	Alumnos	Secciones
Total	9.535	3.011.120	112.072	5.567	1.972.585	75.144	3.968	1.038.535	36.928
Educación Común	7.568	2.539.282	94.332	4.052	1.545.460	58.433	3.516	993.822	35.899
Nivel Inicial	2.572	436.836	17.392	1.256	245.065	9.231	1.316	191.771	8.161
Nivel Primario	2.492	1.092.912	40.113	1.435	663.127	25.298	1.057	429.785	14.815
Nivel Secundario	2.263	876.448	33.168	1.263	538.318	21.544	1.000	338.130	11.624
Nivel Superior (b)	241	133.086	3.659	98	98.950	2.360	143	34.136	1.299
Modalidades	1.967	471.838	17.740	1.515	427.125	16.711	452	44.713	1.029
Educación Técnico Profesional	166	110.128	4.167	129	94.325	3.637	37	15.803	530
Nivel Secundario	166	110.128	4.167	129	94.325	3.637	37	15.803	530
Educación de Jóvenes y Adultos	882	263.183	11.594	815	249.580	11.153	67	13.603	441
Nivel Primario	253	42.690	2.391	251	42.573	2.384	2	117	7
Nivel Secundario	400	75.858	2.647	374	68.473	2.513	26	7.385	134
Plan Fines (Trayectos y Deudores)	56	58.550	2.650	56	58.550	2.650	-	-	-
Formación Profesional	173	86.085	3.906	134	79.984	3.606	39	6.101	300
Educación Especial	787	47.606	///	449	33.558	///	338	14.048	///
Nivel Inicial	199	4.377	///	125	3.763	///	74	614	///
Nivel Primario	233	24.301	///	124	16.624	///	109	7.677	///
Formación Integral (c)	218	11.032	///	127	8.005	///	91	3.027	///
Formación Laboral	137	7.896	///	73	5.166	///	64	2.730	///
Educación Artística	60	21.279	826	55	21.017	809	5	262	17
Nivel Secundario	4	1.432	65	3	1.322	62	1	110	3
Ciclo de Iniciación	21	4.203	139	19	4.103	133	2	100	6
Ciclo Medio	16	8.898	260	14	8.846	252	2	52	8
Cursos y Talleres	19	6.746	362	19	6.746	362	-	-	-
Educación Física (d)	35	22.535	832	35	22.535	832	-	-	-
Psicología Comunitaria y Pedagogía	37	7.107	321	32	6.110	280	5	997	41

Unidades educativas, alumnos y secciones: Total Provincia

[clic para Volver al Mapa](#)

Relevamiento Inicial 2019

Modalidad y Nivel	Total			Estatal (a)			Privado		
	Unidades Educ.	Alumnos	Secciones	Unidades Educ.	Alumnos	Secciones	Unidades Educ.	Alumnos	Secciones
Total	20.777	5.228.151	203.521	14.479	3.694.814	148.035	6.298	1.533.337	55.486
Educación Común	15.913	4.165.525	161.061	10.307	2.699.949	107.361	5.606	1.465.576	53.700
Nivel Inicial	5.519	756.262	31.355	3.452	470.192	19.110	2.067	286.070	12.245
Nivel Primario	5.876	1.754.467	67.184	4.194	1.134.075	45.548	1.682	620.392	21.636
Nivel Secundario	3.920	1.386.954	53.694	2.340	888.140	36.286	1.580	498.814	17.408
Nivel Superior (b)	598	267.842	8.828	321	207.542	6.417	277	60.300	2.411
Modalidades	4.864	1.062.626	42.460	4.172	994.865	40.674	692	67.761	1.786
Educación Técnico Profesional	453	216.438	8.843	375	190.552	7.897	78	25.886	946
Nivel Secundario	453	216.438	8.843	375	190.552	7.897	78	25.886	946
Educación de Jóvenes y Adultos	2.007	510.942	23.407	1.893	489.363	22.643	114	21.579	764
Nivel Primario	577	74.437	4.408	574	74.301	4.400	3	136	8
Nivel Secundario	843	129.975	4.711	807	121.335	4.544	36	8.640	167
Plan Fines (Trayectos y Deudores)	132	115.504	5.453	132	115.504	5.453	0	0	0
Formación Profesional	455	191.026	8.835	380	178.223	8.246	75	12.803	589
Educación Especial	1.831	94.632	0	1.342	76.217	0	489	18.415	0
Nivel Inicial	512	12.793	0	403	11.831	0	109	962	0
Nivel Primario	497	41.002	0	342	31.316	0	155	9.686	0
Formación Integral (c)	486	25.347	0	350	20.907	0	136	4.440	0
Formación Laboral	336	15.490	0	247	12.163	0	89	3.327	0
Educación Artística	207	57.361	2.561	202	57.099	2.544	5	262	17
Nivel Secundario	8	3.160	134	7	3.050	131	1	110	3
Ciclo de Iniciación	65	11.453	414	63	11.353	408	2	100	6
Ciclo Medio	50	18.277	608	48	18.225	600	2	52	8
Cursos y Talleres	84	24.471	1.405	84	24.471	1.405	0	0	0
Educación Física (d)	184	152.483	6.234	183	151.861	6.216	1	622	18
Psicología Comunitaria y Pedagogía S.	182	30.770	1.415	177	29.773	1.374	5	997	41

Unidades educativas, alumnos y secciones: Totales por Región

[clic para Volver al Mapa](#)

Relevamiento Inicial 2019

Modalidad y Nivel	Total			Estatal (a)			Privado		
	Unidades Educ.	Alumnos	Secciones	Unidades Educ.	Alumnos	Secciones	Unidades Educ.	Alumnos	Secciones
Total Provincia	20.777	5.228.151	203.521	14.479	3.694.814	148.035	6.298	1.533.337	55.486
Conurbano	9.535	3.011.120	112.072	5.567	1.972.585	75.144	3.968	1.038.535	36.928
Interior Provincia	11.242	2.217.031	91.449	8.912	1.722.229	72.891	2.330	494.802	18.558
Región I	1.255	335.351	13.251	838	243.099	9.853	417	92.252	3.398
Región II	1.531	459.234	17.557	915	294.855	11.692	616	164.379	5.865
Región III	1.214	438.635	16.201	777	311.441	11.890	437	127.194	4.311
Región IV	1.315	444.426	15.899	819	308.394	11.302	496	136.032	4.597
Región V	1.093	386.931	13.406	699	281.865	9.766	394	105.066	3.640
Región VI	1.310	325.878	13.625	602	161.791	7.021	708	164.087	6.604
Región VII	916	245.906	10.021	553	150.544	6.575	363	95.362	3.446
Región VIII	1.018	314.167	11.548	594	209.440	7.872	424	104.727	3.676
Región IX	1.303	461.674	15.853	741	310.771	10.758	562	150.903	5.095
Región X	876	185.396	7.111	695	146.632	5.710	181	38.764	1.401
Región XI	1.041	300.645	10.886	606	205.062	7.192	435	95.583	3.694
Región XII	599	122.347	5.038	495	99.496	4.201	104	22.851	837
Región XIII	507	80.146	3.434	424	64.993	2.873	83	15.153	561
Región XIV	620	98.343	4.379	541	82.521	3.800	79	15.822	579
Región XV	595	90.275	4.152	540	79.423	3.747	55	10.852	405
Región XVI	429	54.261	2.565	397	48.007	2.323	32	6.254	242
Región XVII	381	46.488	2.184	344	37.798	1.868	37	8.690	316
Región XVIII	537	95.280	3.981	468	81.700	3.455	69	13.580	526
Región XIX	889	227.880	9.114	560	153.129	6.345	329	74.751	2.769
Región XX	607	104.228	4.653	489	83.213	3.851	118	21.015	802
Región XXI	400	56.343	2.685	353	48.276	2.341	47	8.067	344
Región XXII	711	153.690	6.527	585	123.896	5.397	126	29.794	1.130
Región XXIII	542	52.137	2.799	488	45.050	2.456	54	7.087	343
Región XXIV	513	60.126	2.701	476	52.314	2.417	37	7.812	284
Región XXV	575	88.364	3.951	480	71.104	3.330	95	17.260	621

Unidades educativas, alumnos y secciones: Totales por Distrito
Relevamiento Inicial 2019

[clic para Volver al Mapa](#)

Modalidad y Nivel	Total			Estatal (a)			Privado		
	Unidades Educ.	Alumnos	Secciones	Unidades Educ.	Alumnos	Secciones	Unidades Educ.	Alumnos	Secciones
Total Provincia	20.777	5.228.151	203.521	14.479	3.694.814	148.035	6.298	1.533.337	55.486
Conurbano	9.535	3.011.120	112.072	5.567	1.972.585	75.144	3.968	1.038.535	36.928
Interior Provincia	11.242	2.217.031	91.449	8.912	1.722.229	72.891	2.330	494.802	18.558
Almirante Brown	492	158.134	5.762	290	103.210	3.894	202	54.924	1.868
Avellaneda	403	119.404	4.598	264	81.739	3.237	139	37.665	1.361
Berazategui	360	114.398	4.200	226	75.580	2.859	134	38.818	1.341
Esteban Echeverría	270	98.298	3.407	164	71.900	2.461	106	26.398	946
Ezeiza	166	64.768	2.199	112	50.239	1.679	54	14.529	520
Florencio Varela	375	145.721	5.046	260	111.170	3.928	115	34.551	1.118
General San Martín	396	115.484	4.569	240	72.837	3.027	156	42.647	1.542
Hurlingham	184	46.125	1.951	118	29.916	1.352	66	16.209	599
Ituzaingo	183	45.345	1.780	85	26.748	1.103	98	18.597	677
José C. Paz	214	92.411	2.976	138	68.325	2.228	76	24.086	748
La Matanza	1.214	438.635	16.201	777	311.441	11.890	437	127.194	4.311
Lanús	456	120.851	4.709	276	76.115	3.096	180	44.736	1.613
Lomas de Zamora	672	218.979	8.250	375	137.001	5.359	297	81.978	2.891
Malvinas Argentinas	272	93.101	3.414	144	55.508	2.085	128	37.593	1.329
Merlo	440	162.128	5.660	289	121.774	4.248	151	40.354	1.412
Moreno	471	170.251	5.733	304	127.186	4.271	167	43.065	1.462
Morón	395	106.694	4.108	220	60.918	2.521	175	45.776	1.587
Quilmes	580	184.307	6.653	333	121.644	4.515	247	62.663	2.138
San Fernando	207	48.159	2.058	129	27.659	1.289	78	20.500	769
San Isidro	375	85.320	3.651	139	34.543	1.564	236	50.777	2.087
San Miguel	346	105.911	3.730	155	59.752	2.174	191	46.159	1.556
Tigre	415	124.526	4.862	211	74.951	2.945	204	49.575	1.917
Tres de Febrero	336	84.297	3.501	195	47.791	2.196	141	36.506	1.305
Vicente López	313	67.873	3.054	123	24.638	1.223	190	43.235	1.831

Unidades educativas, alumnos y secciones: Región III
Relevamiento Inicial 2019

[clic para Volver al Mapa](#)

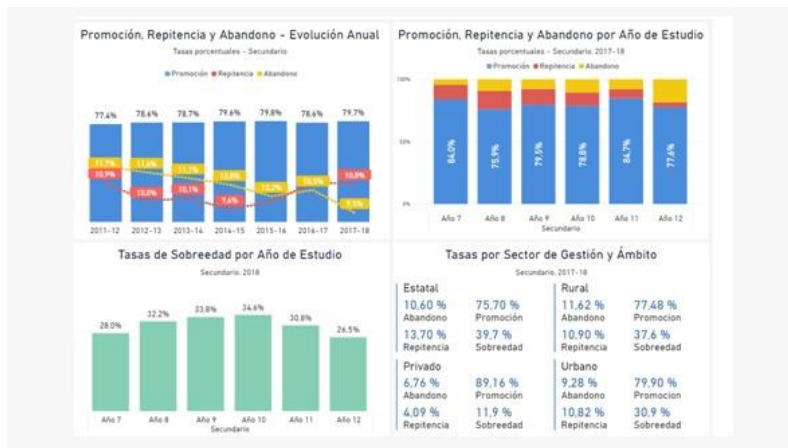
Modalidad y Nivel	Total			Estatal (a)			Privado		
	Unidades Educ.	Alumnos	Secciones	Unidades Educ.	Alumnos	Secciones	Unidades Educ.	Alumnos	Secciones
Total	1.214	438.635	16.201	777	311.441	11.890	437	127.194	4.311
Educación Común	954	370.732	13.664	551	247.313	9.439	403	123.419	4.225
Nivel Inicial	299	54.641	2.061	148	31.397	1.154	151	23.244	907
Nivel Primario	334	165.940	6.027	209	110.272	4.184	125	55.668	1.843
Nivel Secundario	303	132.655	5.154	185	90.569	3.773	118	42.086	1.381
Nivel Superior (b)	18	17.496	422	9	15.075	328	9	2.421	94
Modalidades	260	67.903	2.537	226	64.128	2.451	34	3.775	86
Educación Técnico Profesional	19	13.959	506	14	12.013	437	5	1.946	69
Nivel Secundario	19	13.959	506	14	12.013	437	5	1.946	69
Educación de Jóvenes y Adultos	132	39.509	1.727	129	39.324	1.718	3	185	9
Nivel Primario	50	5.807	315	50	5.807	315	-	-	-
Nivel Secundario	53	10.879	461	52	10.790	457	1	89	4
Plan Fines (Trayectos y Deudores)	5	7.908	330	5	7.908	330	-	-	-
Formación Profesional	24	14.915	621	22	14.819	616	2	96	5
Educación Especial	97	6.538	///	72	5.077	///	25	1.461	///
Nivel Inicial	27	635	///	20	557	///	7	78	///
Nivel Primario	27	3.592	///	19	2.816	///	8	776	///
Formación Integral (c)	24	1.053	///	19	971	///	5	82	///
Formación Laboral	19	1.258	///	14	733	///	5	525	///
Educación Artística	3	2.453	102	3	2.453	102	-	-	-
Nivel Secundario	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ciclo de Iniciación	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ciclo Medio	1	1.172	29	1	1.172	29	-	-	-
Cursos y Talleres	2	1.281	73	2	1.281	73	-	-	-
Educación Física (d)	6	4.706	173	6	4.706	173	-	-	-
Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (e)	3	738	29	2	555	21	1	183	8

Unidades educativas, alumnos y secciones: La Matanza									
Relevamiento Inicial 2019									
Modalidad y Nivel	Total			Estatal (a)			Privado		
	Unidades Educ.	Alumnos	Secciones	Unidades Educ.	Alumnos	Secciones	Unidades Educ.	Alumnos	Secciones
Total	1.214	438.635	16.201	777	311.441	11.890	437	127.194	4.311
Educación Común	954	370.732	13.664	551	247.313	9.439	403	123.419	4.225
Nivel Inicial	299	54.641	2.061	148	31.397	1.154	151	23.244	907
Nivel Primario	334	165.940	6.027	209	110.272	4.184	125	55.668	1.843
Nivel Secundario	303	132.655	5.154	185	90.569	3.773	118	42.086	1.381
Nivel Superior (b)	18	17.496	422	9	15.075	328	9	2.421	94
Modalidades	260	67.903	2.537	226	64.128	2.451	34	3.775	86
Educación Técnico Profesional	19	13.959	506	14	12.013	437	5	1.946	69
Nivel Secundario	19	13.959	506	14	12.013	437	5	1.946	69
Educación de Jóvenes y Adultos	132	39.509	1.727	129	39.324	1.718	3	185	9
Nivel Primario	50	5.807	315	50	5.807	315	-	-	-
Nivel Secundario	53	10.879	461	52	10.790	457	1	89	4
Plan Fines (Trayectos y Deudores)	5	7.908	330	5	7.908	330	-	-	-
Formación Profesional	24	14.915	621	22	14.819	616	2	96	5
Educación Especial	97	6.538	///	72	5.077	///	25	1.461	///
Nivel Inicial	27	635	///	20	557	///	7	78	///
Nivel Primario	27	3.592	///	19	2.816	///	8	776	///
Formación Integral (c)	24	1.053	///	19	971	///	5	82	///
Formación Laboral	19	1.258	///	14	733	///	5	525	///
Educación Artística	3	2.453	102	3	2.453	102	-	-	-
Nivel Secundario	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ciclo de Iniciación	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ciclo Medio	1	1.172	29	1	1.172	29	-	-	-
Cursos y Talleres	2	1.281	73	2	1.281	73	-	-	-
Educación Física (d)	6	4.706	173	6	4.706	173	-	-	-
Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (e)	3	738	29	2	555	21	1	183	8

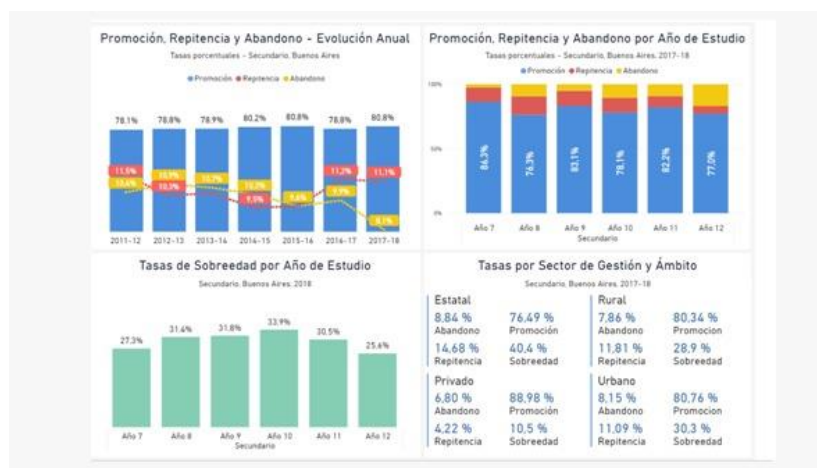
República Argentina

CLIMA	1993	1998	2003	2008	2013
BAJO	28,33	53,81	65,70	56,25	61,60
MEDIO	52,95	76,91	86,16	79,29	83,19
ALTO	72,86	91,97	94,86	89,04	92,36

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA PARA ARGENTINA POR CLIMA EDUCATIVO Fuentes: IIPE-UNESCO/OEI en base a: Argentina-EPH del INDEC, en: Nobile, Mariana (2016)^{xxx}



Tablas: Tasas de promoción, repetición y abandono por año y por curso y tasas de sobreedad y por de gestión y ámbito del Nivel secundario al 2018, República Argentina. Fuente: ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.



Tablas: Tasas de promoción, repetición y abandono por año y por curso y tasas de sobreedad y por de gestión y ámbito del Nivel secundario al 2018, Provincia de Buenos Aires. Fuente: ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.