

**XV ENCUENTRO ESTADO DE LA INESTIGACION EDUCATIVA  
REDUC – UCC  
2004**

**La formación del profesor de Historia: representaciones de docentes**

Autor: Gladys Schwartz <sup>1</sup>

***Resumen***

Desde hace unos años la U.N.R.C. es nuestro objeto de investigación, recortando de las múltiples acciones que en ellas se realizan las vinculadas a los procesos de enseñanza.

Primero fue el nivel de coherencia entre los planteos políticos específicos y las propuestas curriculares, y en este momento hemos recortado como objeto de investigación la relevancia de algunas propuestas de formación.

Nos disponemos identificar la relevancia de curricula de la UNRC tomando la perspectiva curricular como analizador. Ello nos ha llevado a una revisión teórica de las perspectivas curriculares centrando nuestra mirada en el tipo de hombre y de sociedad que contribuyen a conformar las propuestas de Educación Superior.

Desde estos supuestos teóricos hemos analizado las representaciones de docentes del Profesorado de Historia acerca de los dos últimos planes de estudio y hemos identificado las perspectivas curriculares asumidas en ellos lo que permite delinear el tipo de hombre y sociedad que contribuyen a formar.

Creemos que este trabajo moviliza al debate y a la búsqueda de alternativas acerca de una problemática -la curricular- que enfrenta la Formación Docente en el Siglo XXI, en tanto pretende generar conocimientos sobre aspectos relevantes de las transformaciones curriculares implementadas en un profesorado de la UNRC, factibles de ser generalizadas en otros contextos educativos.

---

<sup>1</sup> “La relevancia de las transformaciones curriculares de algunas carreras de la UNRC” dirigido por Esp. Gladys Schwartz. Proyecto integrado al Programa Representaciones de docentes y alumnos acerca de las transformaciones curriculares. Aprobado y subsidiado por SECyT. 2003-2004

**XV ENCUENTRO ESTADO DE LA INESTIGACION EDUCATIVA  
REDUC – UCC  
2004**

**La formación del profesor de Historia: representaciones de docentes**

Autor: Gladys Schwartz<sup>2</sup>

***Introducción***

Desde hace unos años la U.N.R.C. es nuestro objeto de investigación, recortando de las múltiples acciones que en ellas se realizan las vinculadas a los procesos de enseñanza.

Primero fue el nivel de coherencia entre los planteos políticos específicos y las propuestas curriculares, y en este momento hemos recortado como objeto de investigación la relevancia de algunas propuestas de formación.

Nos disponemos identificar la relevancia de curricula de la UNRC tomando la perspectiva curricular como analizador. Ello nos ha llevado a una revisión teórica de las perspectivas curriculares centrando nuestra mirada en el tipo de hombre y de sociedad que contribuyen a conformar las propuestas de Educación Superior.

Desde estos supuestos teóricos hemos analizado las representaciones de docentes del Profesorado de Historia acerca de los dos últimos planes de estudio y hemos identificado las perspectivas curriculares asumidas en ellos lo que permite delinear el tipo de hombre y sociedad que contribuyen a formar.

Creemos que este trabajo moviliza al debate y a la búsqueda de alternativas acerca de una problemática -la curricular- que enfrenta la Educación Superior en el Siglo XXI, en tanto pretende generar conocimientos sobre aspectos relevantes de las transformaciones curriculares implementadas en algunas carreras de la UNRC, factibles de ser generalizadas en otros contextos educativos.

***Nuestro contexto de investigación***

La situación de crisis social y económica que vive la Argentina es innegable, como así también es evidente las condiciones de este nuevo milenio, individualismo, incertidumbre epistemológica y social, pérdida de la confianza en la razón y en la posibilidad de lograr el "progreso",

---

<sup>2</sup> “La relevancia de las transformaciones curriculares de algunas carreras de la UNRC” dirigido por Esp. Gladys Schwartz. Proyecto integrado al Programa Representaciones de docentes y alumnos acerca de las transformaciones curriculares. Aprobado y subsidiado por SECyT. 2003-2004

debilitamiento del Estado-Nación, desempleo, sociedad cada vez más competitiva y exitista, entre otros.

Ante la crisis argentina que requiere el esfuerzo de cada organización y de cada sujeto la Universidad Nacional de Río Cuarto declara en Asamblea:

*“La Universidad como una de las instituciones que la sociedad legitima para la producción y transmisión de conocimiento, no puede permanecer ajena ante los acontecimientos que ponen en riesgo las formas pacíficas de convivencia social. Sustraerse a reclamar y anunciar, a pensar y decir ante los problemas que vivimos y que obstaculizan el camino de realización existencial de los hombre y mujeres de todos los sectores sociales constituiría una forma de actuar con complicidad y cobardía....”* (Declaración de la Asamblea Universitaria 2001. Anexo 1)

Acordamos con esta postura institucional y consideramos adecuadas las declaraciones de los últimos eventos relativos a Educación Superior al asignarle a este nivel educativo un papel protagónico en el análisis crítico de los cambios culturales, políticos, económicos y sociales y una tarea prospectiva y de conducción mediante la creación y transmisión de conocimientos.

Creación y transmisión de conocimiento es una expresión general, poco orientadora para la toma de decisiones educativas. Qué conocimientos creemos que habría que profundizar y qué formación de sujetos proponer en pos de un horizonte posible. Es necesario preguntar ¿qué sujeto formar? y ¿para qué sociedad?

Las respuestas son políticas, están teñidas de ideología y generalmente se explicitan en las políticas de formación o en los propósitos docentes de las Instituciones de Formación Superior. Sin embargo esta explicitación resulta insuficiente, pues hemos comprobado que en muchas oportunidades las propuestas políticas de formación delimitan un sujeto y una sociedad como horizonte y las propuestas curriculares y su desarrollo en los procesos de enseñanza no son coherente con las mismas. Esta incoherencia es significativa pues en la formación de un sujeto incide más directamente y en mayor grado la selección de contenidos educativos que se realizan en las propuestas curriculares y las prácticas que asumen los docentes que las declaraciones de las políticas de formación.

Fueron precisamente resultados de una investigación anterior los que permiten realizar estas afirmaciones y a la vez los que movilizaron nuestra propuesta de investigación que toma como objeto la relevancia de las transformaciones curriculares en nuestra Universidad.

Al confrontar la propuesta de formación de la UNRC y algunas modificaciones curriculares, con la intención de establecer niveles de coherencia entre ambas, se pudo observar que en general y en los casos estudiados las propuestas curriculares de formación de grado responden de una manera limitada a la política de formación de grado de la institución.

Mientras la Universidad propone una política de formación donde el profesional es entendido como un sujeto que asume críticamente su profesión, como un científico que propone soluciones a problemáticas sociales actuales y futuras. (Res. 271/91 Anexo 2) es decir un profesional formado científicamente pero como un sujeto social e histórico tal como lo que expresa su Estatuto al referirse a la enseñanza:

*“... debe orientarse hacia la formación integral del hombre, de manera que la labor que realice a través de las profesiones o por medios técnico-científicos influya positivamente en el desarrollo económico, social y cultural de la sociedad.”* (Estatuto, Título V, Capítulo 1.)

En tres de las modificaciones de planes de estudio que fueron llevadas a cabo en la década del 90, podemos advertir referencias a los planteos teóricos y perfiles de graduados que enuncian prácticas profesionales y sociales comprometidas con situaciones sociales singulares y restringidas. Asimismo son escasos los espacios de reflexión, de investigación, de discusión participativa acerca de la misión social de la formación de grado y de la creación de conocimientos.

Lo social es considerado en cada propuesta curricular desde diferentes perspectivas, con diversa profundidad y amplitud, aunque todas enfatizan lo vinculado con el campo laboral

El profesorado lo incorpora como eje, desde los fundamentos hasta la selección de contenidos, pretendiendo la formación de un docente comprometido con su práctica social y con su sociedad.

La tecnológica y la licenciatura lo hacen considerando el ámbito de acción profesional del graduado, la empresa o el laboratorio, quedando la identidad social reducida a la de un técnico o un investigador. La carrera de grado no le brinda la oportunidad desde los espacios curriculares de construir conocimientos y habilidades para asumirse como sujeto social, más allá de su práctica profesional.

Podríamos concluir afirmando que en las propuestas curriculares estudiadas, en general no se advierte, en forma explícita la referencia a la formación de un sujeto social crítico, participativo, hacedor de propuestas, movilizador de transformaciones, como resguardo de los valores de la vida humana, es decir de un ciudadano comprometido con su contexto socio-cultural. Tal lo propuesto por los documentos políticos de la UNRC.

### ***Nuestra propuesta de estudio de la relevancia de los planes de estudios***

Creemos oportuno preguntarnos qué identidad social promueve en los estudiantes las propuestas curriculares y qué discursos sociales afirman y sofocan contribuyendo a definir lo social y lo político.

Esta pregunta que se justifica desde el análisis anterior, cobra mayor importancia al observar los cambios vertiginosos que están sufriendo las sociedades, y en especial nuestro país. Consideramos que en la elaboración curricular se deben tomar como fuente los conocimientos científicos y los

perfiles profesionales pero especialmente se debe apelar a las características que están signando las situaciones sociales actuales.

Por ello creemos importante el estudio de la relevancia de las propuestas curriculares entendida como la adecuación de los diseños y acciones curriculares a características posibles de las sociedades donde los graduados asumirán sus prácticas profesionales en particular y sociales en general.

Nuestro propósito es contestar la pregunta qué sujetos sociales, hombres y mujeres, están contribuyendo a formar las carreras de grado la Universidad de Río Cuarto y para que escenarios sociales?

Nos preguntamos si las modificaciones curriculares contribuyen a la continuidad de la racionalidad instrumental y el paradigma de las teorías del orden que, justifican las concepciones neo-neoliberales, proponiendo la formación de un académico o un técnico que realice su práctica de una manera eficiente o bien muestran una posible transición, como prácticas que contienen en sí mismas el germen de la ruptura con las lógicas que han orientado los paradigmas de la modernidad, a partir de una visión dialéctica entre la ciencia y el conocimiento, reconfigurando saberes del sentido común y del conocimiento científico, asumiendo la incertidumbre social y epistemológica, proponiendo una generación de conocimientos y una formación relevantes para la práctica profesional y al mismo tiempo la formación de ciudadanos que participen en la toma de decisiones y se integren activamente en una democracia participativa.

En otras palabras nos preguntamos si las modificaciones curriculares tienen en cuenta las tensiones que se están generando en la sociedad actual entre el paradigma de la modernidad y del neo-neoliberalismo y los paradigmas emergentes?.

Si tienen en cuenta el enfrentamiento entre:

- las certezas del pasado y las incertidumbres sociales y epistemológicas del presente.
- La formación para una democracia representativa y de una ciudadanía crítica (Giroux,1993) integrada en una democracia participativa emergente,
- la cultura de la ciencia y la aceptación de la coexistencia de múltiples culturas (multiculturalismo), que pueden interactuar (interculturalismo), y que pueden intervenir para el mantenimiento de su identidad (pluriculturalismo) (Flecha,1994),
- la racionalidad moderna cognitiva-instrumental y las comunidades interpretativas.

En la situación social y científica actual creemos que las comunidades educativas universitarias en la elaboración y reformulación de la propuestas curriculares tienen que reflexionar y decidir acerca de pares lógicos entre los que se destacan

La formación como independiente de la profesionalización o la formación-profesionalización.

La demarcación o la articulación de saberes.

La formación científica o la formación cultural en la que se integra lo

científico.

La formación para y en una democracia representativa o para una democracia participativa.

La racionalidad cognitiva instrumental, o diversas formas de construcción de saberes

Para abordar la problemática de la relevancia hemos adoptado como analizador la “perspectiva curricular” fundante de las propuestas educativas entendiendo por tal la red de significados que se establece a partir de los principios, la misión y las metas que se delimitan para precisar las diversas opciones que se reconocen en la selección y organización del contenido estimado como legítimo o legitimable y de las formas de enseñanza. Desde allí es posible identificar la concepción de hombre y sociedad que sustenta la práctica y que se transforma en finalidad educativa.

Asimismo, de las múltiples perspectiva de estudio de las propuestas curriculares, entre ellas, los perfiles del graduado, los contenidos educativos seleccionados, la opinión de docentes, alumnos, empleadores, diseñadores curriculares, hemos seleccionado las representaciones docentes sobre las perspectivas curriculares fundantes del Currículo

Creemos que esta perspectiva de abordaje permitirá no sólo generar códigos acerca de las modificaciones curriculares y calificar su relevancia sino que, además, brindará elementos que podrán ser retomados para una profunda reflexión crítica realizada por los mismos docentes que diseñan y ponen en acción el currículo universitario.

Para decidir lo metodológico se reconoció que el hecho social se construye a través de un proceso de comprensión de los significados que atribuyen los actores a hechos y sucesos en sus acciones e interacciones dentro de un contexto histórico y social determinado. Por tal motivo en este Proyecto de investigación se decidió utilizar una lógica cualitativa que enfatiza el descubrimiento, la inducción analítica y la comprensión. (Sirvent, 1996, 1997, 1999)

Se pretende identificar categorías y propiedades, en un trabajo colaborativo con docentes, realizando entrevistas en profundidad o intensiva.

Se selecciona la entrevista intensiva no estandarizada a informantes, Goetz y Le Compte (1998) como el formato más adecuado para la obtención de información. Con respecto al tiempo y espacio de la entrevista, se planifica la entrevista a cada informante, dispuesto a cooperar con el investigador en una sesión, con la opción a otras sesiones que sean necesarias para completarla, en cuanto al escenario o localización física se acuerda con el entrevistado. Para la obtención de información, se utiliza un cuestionario abierto.

***Relevancia de una modificación curricular de la década del 90***

### ***-Representaciones docentes acerca del plan 80***

Las representaciones de los docentes que han participado de la modificación del Plan de estudio del Profesorado de Historia a fines de la década del 90 muestran que la perspectiva curricular academista es la que sustenta el plan “viejo” o plan del 80.

Consideran que en el mismo se aprecia una valoración del conocimiento erudito como el que proporciona las mejores descripciones y explicaciones acerca de los objetos, fenómenos y situaciones.

Identifican una concepción de conocimiento como algo dado, con un alto nivel de abstracción, aunque aceptan la existencia de docentes que conciben el conocimiento como provisionalidad de los resultados de la investigación científica. Sin embargo la poca tarea de investigación histórica en la década del 80 lleva a adoptar la concepción filosófica de conocimiento antes mencionada

Existe una sobrevaloración del conocimiento de la historia para el desarrollo del pensamiento, la continuidad y acrecentamiento del conocimiento como para su enseñanza, por ello se incluye un alto porcentaje de espacios curriculares dedicados al estudio de la historia, tanto en la licenciatura como en el profesorado.

Los docentes representan el Plan como enciclopedista ya que se recupera como contenidos educativos la historia universal, americana y argentina de todos los tiempos, con un orden cronológico que privilegiaba los hechos y acontecimientos sobre los procesos.

Se enfatiza como fuente de selección de contenidos la Historia en su doble estructura sintáctica y sustantiva, pero se sobrevalora la sustantiva, el conocimiento conceptual sobre el procedimental.

Algunos de los entrevistados afirman

*“ se tenían demasiadas metodologías de la investigación y seminarios”.*

*“ gran cantidad de espacios dedicados a los contenidos de la historia”.*

*“Es una formación academicista, fuerte contenido de historia, escasa formación pedagógica. Se trabajaba para el Licenciado...Se trabaja en contenidos de historia, más que la formación teórica, entendida como concepciones historiográficas. Hay predominio de la historia tradicional, positivista, neopositivista”* afirma otro de los docentes entrevistados

Si nos centramos en las representaciones de docentes acerca de la formación pedagógica, se puede afirmar que se visualiza como limitada, presentada en los espacios curriculares: Pedagogía, Didáctica y Práctica de la Enseñanza.

Se puede afirmar además que el Plan recorta de las Prácticas Docentes, la práctica de la enseñanza, es decir se centra en el Salón de Clase pero sin considerar la heterogeneidad de los mismos. El sujeto de aprendizaje no era una problemática a abordar en los contenidos educativos.

### ***-Perspectiva curricular y relevancia del Plan 80***

Desde las representaciones analizadas a la luz de las perspectivas curriculares se puede afirmar que el plan 80 adoptaba claramente, como algunos docentes lo explicitan, una perspectiva academicista, con un enfoque enciclopedista.

En general se adoptan esta perspectiva cuando la propuesta curricular tiene por propósito la formación de un docente o un científico con conocimientos y habilidades para la investigación y la transmisión científica. Esta perspectiva curricular está orientada por una mirada de sesgo filosófico que considera el conocimiento como un *“un cuerpo de entendimiento recibido que nos es ‘dado’ –y aún atribuido- y que, en general, no resulta negociable. Esencialmente es no dialéctico y consensual”* (Eggleston,1980:70), ideas que impregnan la misión y metas de la educación.

El cultivo de la mente es el objetivo central de la educación: un currículum con preponderancia de componentes intelectuales es el considerado como más adecuado para los estudiantes, independientemente de su procedencia y formación social.

En ningún momento los docentes consideran las características socioculturales y educativas de los estudiantes, ni para analizar el Plan anterior, ni para la propuesta del plan 98

Vemos reflejado en las representaciones docentes del Plan 80 el decir de Hirts *“La educación queda objetivamente determinada en sus alcances, estructura y contenido por las formas del conocimiento mismo y sus relaciones recíprocas”* .

No aparece como finalidad el desarrollo de habilidades morales, únicamente se valora como fin educativo el conocimiento de la realidad a partir de *“las formas de conocimiento especificables públicamente y a las que sólo es posible introducirse a partir de un conocimiento guiado” –las disciplinas-* (Hirst, 1977: 188).

Una formación pedagógica limitada y centrada en la transmisión del saber erudito es coherente con la perspectiva academicista del Plan ya que se considera que un conocimiento en profundidad de la disciplina habilita al sujeto docente a enseñar.

En síntesis las representaciones de los docentes del Profesorado de Historia nos permite afirmar que el Plan 80 es visualizado como un propuesta curricular elaborada y desarrollada desde la perspectiva academicista, con un enfoque enciclopedista.

Siguiendo a Cardone Julia Romeo (1998) podemos apreciar la relevancia de este plan de estudio del Profesorado en Historia, es decir podemos delinear un tipo de hombre que se tiende a formar y de sociedad que se privilegia.

El Plan del Profesorado en Historia del año 80 que se implementa hasta el 98, como toda propuesta curricular elaborada desde la perspectiva academicista, tendía a la formación de un ser humano con desarrollo intelectual, racional, universal. Conocedor de la realidad en tanto seres racionales a partir del cultivo de la mente, por lo cual no se considera, en la propuesta curricular, ni la formación de un sujeto social como propósito, ni se tiene en cuenta la procedencia y formación social del estudiante como sujeto de aprendizaje.



Se propone la formación de un sujeto con conocimientos y habilidades para insertarse en la comunidad científica y producir conocimientos desde las ideas directrices que legitimaron su formación.

No desarrollan por acción de la enseñanza de grado o lo hacen escasamente, una visión de lo social que les permita actuar críticamente y participar en la toma de decisiones de problemáticas sociales. Generalmente los sujetos así formados son capaces de resolver problemas planteados científicamente, con una visión a-crítica o poco crítica de su sociedad o de la educación. Como docente generalmente se adaptan como agentes educativos ocupando un lugar asignado en el orden social y educativo vigente, es decir son capaces de proponer formas de intervenciones didácticas para enseñar el contenidos historia que conocen en profundidad, pero han desarrollado pocas habilidades para la selección de contenidos educativos, o para asumir los espacios de poder que la institución habilita o demanda en los momentos de transformación educativa.

Es una perspectiva curricular que se sustenta en una concepción de sociedad enunciada por las teorías del orden y tienden a la generación de las actitudes que aseguren el mantenimiento y continuidad de un orden social establecido.

#### ***-Perspectiva curricular y relevancia del Plan 98***

El Plan de Profesorado en Historia del año 1998 a diferencia del anterior fue elaborado por los docentes del Departamento que asumieron que las decisiones curriculares, son responsabilidad del educador, desde la óptica de docente profesional, capacitado para seleccionar y organizar la cultura por transmitir, sobre la base de criterios contextualizados.

Adoptan lo epistemológico y la historia de la ciencia, especialmente las teorías historiográficas para justificar la modificación curricular y caracterizar el nuevo Plan. Consideran que la epistemología y la historia de la ciencia son orientadores en la elaboración curricular del nuevo Plan, especialmente en la selección y organización de contenidos.

Se lo representa como un Plan de estudio basado en nuevas corrientes historiográficas y pedagógicas.

Mientras el Plan 80 *“tenía vinculación con las humanidades el nuevo plan ubica la historia dentro de las ciencias sociales... afín a la economía, la política, la sociología...”* afirma uno de los entrevistados *“En la actualidad al analizar los programas uno advierte que la fundamentación tiene una orientación revisionista o crítica...”*, dice otro

Junto al desarrollo de otras teorías historiográficas y de otras ciencias auxiliares, se reconoce la influencia de la formación de posgrado de los docentes, tal como lo afirma uno de los docente al decir:

*“Con respecto a la nueva perspectiva,... no hay una perspectiva única, con docentes que comparten una determinada perspectiva, o docentes que trabajan desde su individualidad desde su formación, o docentes que han*

*hecho posgrado y que transfieren dicha formación y dan otra perspectiva."*

Para algunos docentes el aprendizaje es entendido como un proceso de construcción de significados de conocimientos y acciones. Por tanto la tarea del profesor deja de ser la de enseñar a los alumnos algo que él sabe, para convertirse en la posibilidad de contacto y desarrollo de capacidades para que se introduzcan en una comunidad de conocimientos (Fernández Sierra, 1994), por tanto el contenido debe justificarse en términos de criterios morales relativos al «bien» que promueve (Grundy, 1991).

Los objetivos se convierten en “hipótesis” que han de comprobarse en la práctica de clase y de la evaluación de los juicios sobre la “bondad” de los procesos de enseñanza-aprendizaje en opinión de los participantes, puesto que para el interés práctico se exige que los mismos sean jueces de sus propias acciones.

Tres citas de tres docentes entrevistados:

*"... trato de incorporar la visión de América, lo que es una cuestión de valores uno trata de plantear no desde el orden cronológico sino desde el desorden cronológico, y empezar desde la visión de América. Y desde la ruptura. Qué significaba la llegada a América, qué significaba la visión de los vencidos, es un doble trabajo para el docente, porque tiene que estudiar. Eso es en lo que estoy, la semana pasada empecé una clase diciendo voy a hablar de lo que no sé, qué hubiere sido si hubieran podido ser (es un poco la letra del Taky on goy de Victor Heredia) y eso tiene que ver con los valores. Desde el punto de vista científico es una hipótesis contrafactual, porque está vinculado con lo que hubiese pasado".*

*"Los contenidos de la historia son interpretaciones por eso trabajamos la revisión permanente".*

*"Un ideal es... que los alumnos recorran las materias desde visiones distintas, desde la filosofía de la historia, las concepciones de la historia, que tuvieran profesores liberales, marxistas, revisionistas,... que reconstruyan no sólo todas las materias sino todas las filosofías, incluso construyan la suya".*

Por otro lado, la formación pedagógica en el Plan 98 es representada de diferente manera según los docentes sean responsables de la línea curricular “historia” o de la línea “educación.

Los docentes de las “pedagógicas” como denominan a estas últimas consideran que la formación pedagógica del Plan 98 es superior al del Plan 89, y además la visualizan como integral y contextualizada

*" Es más amplia y específica que en el plan 80, se incluye lo institucional y la sociología de la educación".*

*"Es superior al Plan 80, con mucha mejor formación, pero no valorado por los alumnos... a la hora de preparar un proyecto educativo saben que deben incluir una mirada institucional, y las características de los alumnos" Dicen docentes responsables de las “pedagógicas”*

Mientras que los docentes de la línea Historia, la representan como muy amplia y consideran que ha quitado “demasiado” tiempo al desarrollo de las historias, haciendo perder al graduado un conocimiento en profundidad de la Historia Universal, Americana y Argentina

Esto se visualiza claramente en el decir de la profesora responsable del seguimiento de la Práctica docente

*“Se consideraba que había que modificar el Plan y la modificación apuntaba a darle ampliación, relacionarlo más con las ciencias sociales y se oponían a ampliar la formación docente. Es más no hablaban de formación docente Hablaban de las pedagógicas, muy despectivamente y fue trasladado a la implementación del Plan, a los alumnos que ingresaban al cursado del Plan y hacen referencia a la cantidad de pedagógicas.*

*Se piensa que no hace falta lo pedagógico. Para enseñar basta con saber historia.”*

También, aparece como propiedad de la categoría “formación pedagógica” que fue realizada a partir de exigencia de la política educativa nacional sin tiempo suficiente para una reflexión en profundidad, ni una apropiación de la misma.

*“Cuando se hizo el Plan de estudios apareció una interpretación de la Ley Federal de Educación con respecto a la necesidad de incorporar materias de formación docente hasta el 30%... la necesidad de incorporar estas materias llevó a una presión y hasta creo que se incorporó mal porque fue toda una mezcla muy apurada, muy a último momento. Entonces se hizo a expensas de otras cosas, que se deben haber realizado como estudiadas, no.”* Afirma un profesor responsable de las historias.

Una lectura desde las teorías del currículum, nos permite afirmar que los docentes comprometidos en la transformación y el desarrollo curricular están adoptando una perspectiva curricular práctica ya que reconocen la historia en las ciencias sociales y se visualizan representaciones que vinculan la acción educativa con la práctica social.

Se tiende a la formación de un docente como sujeto, no como objeto o “agente” (Angulo, 1994) y en general plantean la acción educativa como práctica social y las intencionalidades educativas como problema moral.

Para esta concepción de currículum que se identifica con un interés referido a la dimensión moral, orientado hacia “el deber hacer” en el proceso educativo, las ciencias histórico-hermenéuticas proporcionan el saber necesario para que profesores y alumnos interactúen con el fin de comprender y dar sentido al medio social y natural.

La tarea docente *“exige seguir una línea entre valores en competencia; no sirve guiarse bajo el restringido dominio de unas pocas técnicas... hay que valerse entre concepciones sobre la naturaleza y el bien para la sociedad”* (Kemmis 1988).

El significado del currículum es cuestión de deliberación, lo importante no reside tanto en la discusión acerca de qué contenidos deben enseñarse, sino en la capacidad de esos contenidos para estimular la interpretación y el juicio

de los alumnos y de los profesores. Desde estas conceptualizaciones, es posible establecer que este plan tiende al interés práctico, a la deliberación, la participación y conflictividad de los espacios sociales, en un marco de “eticidad” compartida.

Se asigna como ideal el favorecer la aprehensión de significados de las interacciones que contribuyan al proceso de elaboración de juicios acerca de cómo actuar en los diferentes círculos sociales.

Para ello se deben promover espacios de interacción con el fin de comprender y dar sentido al medio social y natural a partir de conocimientos histórico-hermenéuticos. Construcción de significados de conocimientos y acciones ético-valorativos en los diferentes actores sociales para “actuar con sabiduría y prudencia”.

La meta programar y desarrollar una propuesta de enseñanza que evidencie compromiso epistemológico y moral tendiente a favorecer la autonomía moral, intelectual y afectiva, mediante la interpretación y el juicio de los alumnos y de los profesores en situaciones sociales que exigen del diálogo, reflexión y crítica. Evaluación para la comprensión.

Si pensamos en el sujeto que se propone formar desde esta perspectiva curricular, el mismo tiene la posibilidad del desarrollo de un razonamiento generador de un conocimiento, producto de la apropiación, un conocimiento personal construido desde el razonamiento y desde el hacer.

Desde esta perspectiva, los docentes se deben preocupar por la formación de un profesional sensibilizado acerca del entorno, con posibilidades de comunicación científica, profesional y social. Un profesional que no sólo posea conocimientos y habilidades para actuar con eficiencia y eficacia sino que pueda y sienta como deber la reflexión acerca del sentido profundo de su profesión considerada como práctica social.

Los docentes del profesorado de Historia tienen la intención de operar esta transformación y han realizado acciones valiosas para el desarrollo de un currículo práctico como por ejemplo la incorporación de teorías historiográficas, la ruptura de la cronología y la búsqueda de la mirada de los vencidos, la contextulización institucional y social de la práctica educativa. Pero, los mismos docentes lo señalan, que este intento aparece como un “ideal” o bien *“que los docentes en sus fundamentaciones (curriculares) tienen una orientación revisionista o crítica pero la bibliografía y los contenidos no concuerdan con dichos objetivos”* *“ los docentes aunque se asuman como críticos, aunque tengan conciencia de las diferentes interpretaciones históricas, terminan dando una historia fáctica, no problematizada, con falta de compromiso”* afirma un docente.

El esfuerzo es valioso, las valoraciones realizadas también, creemos que faltan espacios de reflexión, acuerdos, apropiación de la perspectiva que empieza a delinearse.

### **Referencias Bibliográficas**

Angulo F y N Blanco 1994 *Teoría y Desarrollo del Currículo*. Algibe Málaga.

Cardone Julia Romeo. 1998 Perspectiva del currículo en educación Superior  
Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°1 Departamento de Educación.  
Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Castels, M., Flecha, M. Giroux, H. Freire, P. 1994 *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Ed. Paidós Bs As. Barcelona. México.

Declaración de la Asamblea Universitaria .2001

Eggleston J. 1980 *Sociología del Currículo Escolar*. Troquel Buenos Aires,  
Estatuto Universidad Nacional de Río Cuarto. 1999. Departamento de Imprenta  
y Publicaciones. Río Cuarto.

Fernandez Sierra J. 1994 *Evaluación del Currículo* en Angulo F y N Blanco  
1994 Teoría y Desarrollo del Currículo. Algibe Málaga

Giroux Henry. 1993 *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI.  
Madrid. España.

Goetz, J y Le Compte, 1998 *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Ed Morata, Madrid

Grundy S. 1991 *Producto o praxis del Currículo*. Morata Madrid.

Hirts P. 1977 *Que es enseñar* en Angulo F y N Blanco 1994 Teoría y  
Desarrollo del Currículo. Algibe Málaga

Kemmis S. T. 1988 *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*.  
Morata Madrid

Resolución Consejo Superior N° 271/91

Sirvent, M.T. 1997 *Breve Diccionario Sirvent. Conceptos iniciales sobre investigación en Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Bs As. Bs.As.

Sirvent, M.T. 1999 *Problemática Metodológica de la Investigación Educativa*.  
Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VIII  
N° 14. Bs. As.

Sirvent, M.T. 1996 *El proceso de investigación, las Dimensiones de la Metodología y la Construcción de Dato Científico*. EUDEBA. Bs As.