

## **PARADIGMA EN EL QUE SE INSCRIBE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE EN CÓRDOBA CAPITAL**

**Autor/es:** JAPAS, Evangelina; LUQUE, Élida

**Dirección electrónica de referencia:** [elidaluque@hotmail.com](mailto:elidaluque@hotmail.com)

**Procedencia institucional:** Universidad Católica de Córdoba

**Eje temático:** Curriculum, didácticas y prácticas de la enseñanza

**Palabras clave:** ciencias sociales, educación superior, paradigma, Historia, didáctica.

### **Resumen**

Este trabajo investiga el estado del arte en el planteo paradigmático en el que se inscribe la enseñanza de la Historia en los Institutos Superiores de Formación Docente como disciplina en la carrera de Profesorado para Educación Primaria. Buceamos en los I.S.F.D para recuperar la voz de los docentes que tienen a su cargo el desarrollo de materias como Argentina en el Mundo contemporáneo y Ciencias Sociales y su Didáctica I y II.

Ellos colaboran en la formación de los futuros docentes, indispensablemente, “Los tiempos actuales, crean condiciones diferentes para la práctica educativa y originan nuevas demandas a la tarea docente haciendo de su formación uno de los problemas claves que deben abordar los sistemas educativos” (Rizzi, L, García, M. 2010, p.2), contribuyendo y enseñando a complejizar la mirada sobre el mundo, sus ideas y su historia, y a prepararse de ese modo para entender la realidad como un constructo complejo, multicausal, y a la historia como el fruto de un proceso, con anclaje en el pasado y proyección al futuro.

Nuestros entrevistados provienen de Institutos Superiores de Formación Docente, de gestión privada y estatal, en la Ciudad Capital de Córdoba.

## 1. Introducción

Una multiplicidad de factores incidieron en el planteo y abordaje de esta investigación: nuestra práctica docente, la reflexión de las mismas, el trabajo interdisciplinario y los cuestionamientos personales y sociales, abrieron un gran abanico de interrogantes que requieren abordaje. ¿Qué paradigmas predominan en el discurso (entrevistas en profundidad), en los curriculum (programas de la cátedra), y en la selección del material de cátedra (dossiers bibliográficos), de estos docentes?. En definitiva **¿Cuál es el estado de la enseñanza de la historia hoy, en Córdoba-Capital, en estos Institutos de Formación Docente?**

Creemos *a priori* que ciertas rupturas epistemológicas desde lo personal, disciplinar y curricular, son necesarias para “mirar la historia con otros ojos”.

Si los paradigmas de la metodología de enseñanza de la historia se han transformado como expresan Jelin y Balán, (Balán, J., Jelin, E.1979, p. 8) ¿Podemos rastrear, en el material recolectado, los vestigios de estas rupturas? Las entrevistas, los programas, que hemos recabado en estos Institutos Superiores de Formación Docente, ¿Nos permiten analizar el modo de enseñar? ¿Qué lecturas epistemológicas admiten? ¿Qué paradigmas predominantes gravitan en la elección de algunos recursos por encima de otros? Estos aspectos metodológicos ¿Se acercan a una historia, percibida como entramado complejo, asentada en la reflexión y en el pensamiento crítico?

## 2. Referentes teóricos-conceptuales

A/ Con respecto al Concepto de historia **XXXXXX**

**Todos los seres humanos somos conscientes de la existencia del pasado...El pasado es, por tanto, una dimensión permanente de la conciencia humana, un componente obligado de las instituciones, valores y demás elementos constitutivos de la sociedad humana. (Hobsbawm, E, 2008, p. 23)**

En relación con nuestro objeto de estudio partimos de una visión de la historia como posible camino para *comprender* la realidad, dando por sentado que ésta es no un

hecho ajeno al devenir del hombre, sino una construcción en la que su participación es indispensable.

Para entender su significado “conviene aclarar que la “teoría de la comprensión” (*Verstehen*) de Weber, fundada en Jaspers, trata de poder comprender “desde dentro”, la realidad estudiada, instalándonos mentalmente en el lugar de los sujetos de la acción social” (Sánchez Nistal, J, 1993, p. 234). Es necesario repasar lo que algunos historiadores del siglo XX han dicho sobre esta materia: Marc Bloch, historiador francés, proponía definir la Historia como “ciencia de los hombres en el tiempo” (Le Goff, J, 2005, p. 7), consideraba que esa comprensión no sólo debía permitir que el pasado facilitara la comprensión del presente, sino también que el presente iluminara, el pasado. Otros historiadores como el inglés Edward Carr decían: “Mi primera contestación a la pregunta de qué es la Historia, será pues la siguiente: un proceso continuo de interacción entre en el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado” (Carr, E, 1983, p.40) En definitiva los hombres y el tiempo son inherentes y constitutivos de la Historia, ésta como disciplina, está inseparablemente ligada al concepto de tiempo. Fernand Braudel, quien como historiador francés (1902-1985), revolucionó la historiografía del siglo XX, incluyendo en sus análisis la influencia de la geografía y la economía en la sociedad, creía que “el historiador no se evade nunca del tiempo de la Historia: el tiempo se adhiere a su pensamiento como la tierra a la pala del jardinero” (Carretero, M., Pozo, J, Asencio, M, 1989, p.105). Este historiador, desarrolló una mirada innovadora sobre este concepto complejo y constitutivo de la historia.

En este sentido la Historia se perfila como una ciencia que posee un carácter **explicativo y reconstructivo** de la realidad. Una disciplina que apueste al **cambio** y a la **transformación** de esa realidad que intenta comprender, de “emancipación individual y colectiva” (González de Zuttión, M, 2006, p. 43).

Nos sumamos, desde este constructo teórico a una definición de historia que se entienda como aquel relato que intenta narrar el devenir social del hombre y la sociedad. En su misma construcción (escrita, oral y/o material), su “existencia entraña intencionalidad y libertad” (González de Zuttión, M, 2006, p. 43). Esta mirada incluye el conflicto como constitutivo de las sociedades humanas, entonces, abandona la “vía

única” y mira la realidad como **encrucijada** o **trama**, los protagonistas de la historia, los hombres, se enfrentan con caminos posibles para la construcción y la transformación social, “el hombre y la sociedad se producen mutuamente... como un fenómeno dialéctico” (Van Haecht, A, 1998, p. 110).

B/ *Con respecto a la* metodología del abordaje pedagógico-didáctico de la disciplina Ciencias Sociales-Historia

Acorde a los planteos contemporáneos respecto de la metodología disciplinar (en términos de procedimientos) y las reformas educativas sucesivas, los contenidos procedimentales pueden ser enseñados y consecuentemente evaluados: “podríamos decir que se consideran tan importantes los aspectos teórico-conceptuales como los metodológicos o prácticos de una determinada materia” (Hernández Cardona, X, 2008, p. 50). Este planteo será el centro de análisis en este apartado, girando en torno a lo que se suele llamar, “recursos didácticos”, “propuestas metodológicas” o “estrategias de enseñanza”.

No hay una sola forma o camino de abordar el conocimiento histórico. “Aun cuando partamos de los hechos concretos, hay siempre hipótesis y teorías que condicionan, qué hechos vamos a considerar más relevantes y cuáles no vamos a considerar...” (Gotbeter, G, 2002, p. 71).

Nuestra postura de la historia, nuestras ideas previas, el paradigma que abracemos (consciente o inconscientemente), sobre el hombre, la educación y la didáctica de la historia, condicionarán nuestras prácticas metodológicas. El paradigma en el que se desarrolla la ciencia histórica, ha evolucionado desde una mirada positivista, mecánica, perfecta, eterna, predecible “*donde es posible concebir al conocimiento como una operación en la cual un sujeto refleja un mundo independiente* (Najmanovich, D, 1993 p. 5)

Retomando los aspectos metodológicos, sería importante decir, acordando con Gustavo laes que “no hay recetario metodológico que funcione con cualquier, grupo, escuela o sector” (laies, G, 2002, p.32), siempre debería estar la mediación crítica y reflexiva del docente que analiza, evalúa y selecciona, cuáles, cómo y cuándo utilizar determinados recursos.

Llamamos derivaciones metodológicas, a las estrategias (actividades y recursos) que el docente diseña para poner en acción su construcción metodológica. Son derivaciones, que emanan del enfoque que se tenga sobre la historia y el enfoque sobre el aprendizaje que tiene el docente. En función del tipo predominante de aprendizaje del que promueve la clasificación de Ausubel será un aprendizaje por recepción o aprendizaje por descubrimiento,

la postura constructivista en la educación se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskyana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras. (Díaz Barriga Arceo, F, Hernández Rojas, 2010, p. 6)

Sólo esbozaremos aquí estos posibles “camino” para abordar la Historia.

**Aprendizaje por recepción** es cuando la actividad está centrada en el docente, éste es quien formula los objetivos, relaciona contenidos, diseña estrategias, establece los ritmos temporales, construye andamiajes y formula problemas. Dentro de esta concepción las estrategias más frecuentes y utilizadas son la *exposición dialogada* y la *lectura guiada*.

Por otro lado **el aprendizaje por descubrimiento** es cuando la actividad, está centrada en el alumno. “El aprendizaje por descubrimiento implica una tarea distinta para el alumno; en este caso el contenido no se da en su forma acabada, sino que debe ser descubierto por él” (Madruga García, J, 2003, p. 2). Este tipo de aprendizaje puede realizarse a partir de un trabajo individual pero resulta conveniente contar con instancias de trabajo grupal para facilitar la socialización de los conocimientos. De esta manera tenemos dos estrategias fundamentales: *resolución de problemas* y los *juegos de simulación*.

- *Resolución de problemas*: “educan el pensamiento divergente, en el sentido de que la realidad puede, o podría haber sido diferente si las variables y decisiones no hubieran sido las mismas” (Hernández Cardona, X, 2008, p. 139). Es decir, planteada una situación problemática se desarrollan actividades tales como “la elaboración de múltiples y variadas hipótesis, e interrogantes” (Orradre de López Picaso, A, SVA p. 221)

- *Juegos de simulación*: a partir de secuencias, se permite a los alumnos ser los verdaderos actores de la situación social, enfrentándose a la necesidad de tomar decisiones y de valorar sus resultados.

Desempeña una función fundamental la representación de papeles (*role playing*) que los sujetos realizan y que les permite actuar de forma concreta sobre problemas, suponen una alternativa interesante a los más tradicionales de simulación y estrategia; en ellos los factores empáticos cobran más protagonismo.

C/ Con respecto al aporte del material oficial emitido por el Ministerio de Educación de la Nación

La propuesta paradigmática desde donde se cimenta el documento para la enseñanza de las Ciencias Sociales propuesto por Nación, como documento de consulta y apoyo para los docentes del área, tiende a situar al docente, en una mirada crítica de la educación en general y de las Ciencias Sociales en especial. Se inscribe, desde la coherencia interna, en la idea de unidad, entre el discurso curricular y la práctica misma, la profesionalización permanente y la necesidad de repensar la práctica como una estrategia mediadora.

El documento ahonda en la imperiosa necesidad de emprender el desafío de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una postura dinámica, rica y reflexiva, incluyendo la cotidianeidad de los alumnos como protagonistas de la realidad social y los *corpus* investigativos de los especialistas, como un todo posible de ser enseñado y aprendido significativamente desde el planteo de un aprendizaje situado.

Abandonando así posturas estáticas, artificiales y que evaden el análisis del conflicto social. Invitando a los actores a complejizar la mirada, a prepararse para entender la realidad como un constructo complejo, multicausal, que entiendan a la historia como el fruto de un proceso, con anclaje en el pasado y proyección al futuro.

Creemos que esta mirada paradigmática, puede ser analizada desde diferentes instancias. Una elección interesante para dicho análisis, son los autores seleccionados por cada docente en los *curriculum* de cátedra: “El programa es reelaborado al ser transmitido y adquiere existencia social y material en la escuela a través de determinadas mediaciones institucionales” (Bambozzi, E, 2005, p. 36).

#### 4. Aspectos Metodológicos

1- El discurso oral sobre la práctica

**El lenguaje impone necesariamente un punto de vista, no solo sobre el mundo al cual se refiere si no sobre el uso de la mente con respecto a ese mundo, la perspectiva desde la cual se ven las cosas y la actitud hacia los que miramos. (Bruner, J., 1986)**

Analizar el discurso que surge de las entrevistas a actores imprescindibles en la formación de las nuevas generaciones, como lo son docentes de los Institutos Superiores de Formación Docente, significa buscar las voces de quienes creemos fundamentales en la formación de las nuevas generaciones de docentes que en cascada dialéctica formarán a los nuevos ciudadanos y quienes en definitiva, implementan y concretan en acciones las intenciones de teóricos, técnicos, políticos. Nos hacemos eco de las palabras que Margaret Poggi (2001), expresa para plantear esta realidad:

Al pensar e investigar la relación entre cultura institucional o la gramática de la escuela y las reformas educativas, Tyack y Tobin afirman: “Los reformistas creen que sus innovaciones cambiarán las escuelas, pero es importante reconocer que las escuelas cambian las reformas. Una y otra vez los docentes han implementado y alterado selectivamente las reformas”. (p. 14)

Este acercarnos también implica posicionarse, como entrevistador-escucha, desde perfiles epistemológicos elegidos, como así también, de aquellos que subyacen inconscientes y aparentemente inocentes, que se ponen en juego en la lectura, interpretación y comprensión, de esta fuente de análisis, “el escucha habla. El silencio del que escucha es tan activo como la palabra del testimonio” (Ferrarotti, F, 1990 p. 128).

Acordamos con Arfuch que la entrevista puede ser un camino para la comprensión de la compleja urdimbre social, donde se entretajan las dimensiones privadas y públicas, enriqueciendo así la reconstitución del pensamiento social (Arfuch, L, 2002). En las entrevistas que realizamos recuperamos la reflexión y los recuerdos de infancia de estos docentes: “recordar u olvidar es hacer una labor de jardinero, seleccionar, podar.

Los recuerdos son como las plantas: hay algunos que deben eliminarse rápidamente para olvidar al resto a desarrollarse, a transformarse, a florecer” (Augé, M, 1998, p. 23).

¿El recuerdo es un proceso simple? ¿El recuerdo es proceso o producto? Es por ello que Ricoeur (2000) nos ubica, fenomenológicamente en dos elementos fundamentales en la memoria, pensar en su objeto, **el recuerdo** y en el proceso de búsqueda de ese recuerdo, la **rememoración**, “sería preciso distinguir en el lenguaje entre la memoria como objetivo y el recuerdo como cosa pretendida” (Ricoeur, P, 2000, p.41) .

Y ¿Cómo se entienden otros procesos como el olvido?

La memoria se define tanto por lo que rechaza, como por lo que conserva, el olvido es uno de sus instrumentos, como lo son también las deformaciones y sus errores, errores o deformaciones que ofrecen una cierta forma de verdad. (Joutard, P, 1999, p. 8)

Historia, memoria y pasado ¿recorren caminos cercanos, distantes, paralelos, perpendiculares? “Una problemática común recorre la fenomenología de la memoria, la epistemología de la historia y la hermenéutica de la condición histórica: la de la **representación del pasado**” (Ricoeur, P, 2000, p.14).

Estas lecturas significativas nos ofrecieron herramientas conceptuales pertinentes, con la clara intención de desentrañar la problemática que el hacer educativo implica en los Institutos Superiores de Formación Docente, y circunscribirlo a las Ciencias Sociales, y específicamente a la Historia. ¿Es, acaso, nuestra mirada tan neutral que puede interpretar y comprender, sin interferir? Problematizar nuestra tarea, es una decisión plasmada a lo largo de todo este trabajo, es por ello que necesariamente partimos de la concepción que inscribe a una vida como:

Una praxis que hace suya las relaciones sociales (las estructuras sociales), las interioriza y las reexterioriza en estructuras psicológicas a través de su actividad de desestructuralización y de reestructuralización. Cada vida humana se revela en sus aspectos menos generalizables como una síntesis vertical de una vida social. (Ferrarotti, F, 1990, p. 9)

#### 4. Resultados alcanzados y/o esperados

##### A/ Las entrevistas

Es impostergable puntualizar ciertos aspectos destacables en este punto, que contextualizan nuestro análisis y nos ayudan a comprender su complejidad:

- Nuestros entrevistados apelan al recuerdo infantil de su etapa de escolarización primaria como práctica frecuente (enmarcada en su praxis profesional). Esta implica problematizar la mirada al pasado para detectar y transformar sus propias estructuras metodológicas que se despliegan, voluntaria e involuntariamente, en el ejercicio profesional cotidiano, “una parte de mi biografía la tengo pensada y analizada, o sea que va a estar tamizada por eso, por sucesivas llegadas mías a recuperar y a volver a pensar, mirar y analizar mi escolaridad” (Liliana, 2013, p. 113). Basto respaldo conceptual de teóricos destacados en el análisis de las entrevistas, hemos buceado, para tratar de aprender a mirar estos objetos de estudio con el respeto, honestidad intelectual y la idoneidad que se merecen; sabiendo que este, por otra parte, constituye nuestro propio proceso de aprendizaje, el cual ha sido deseado y buscado, transformándose en una praxis intelectual, profesional y personal de impostergable compromiso.
- Estos docentes proceden de instituciones públicas y privadas de la capital cordobesa, quienes generosa y desinteresadamente han compartido con nosotras el deseo de entender cada vez más y mejor la vasta complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en nuestro sistema educativo y más concretamente en lo que hace al desempeño disciplinar de la Historia en la cuna de las próximas generaciones de docentes en nuestro medio.
- Las voces de los docentes que nos ayudan a construir este apartado pueden ser consultadas en la tesis del mismo nombre, en las páginas de referencia.
- Hemos recuperado también los recuerdos que vinculan la génesis de su interés por la disciplina, desde la escuela primaria, en algunos casos o de la escuela secundaria en otros.
- Llegar a los I.S.F.D. como instituciones representante la educación superior de Córdoba fue un desafío importante, y fueron estos docentes los que sumaron su

participación comprometida en esta investigación. Algunos de ellos describen un desarrollo profesional interesante que los ha posicionado como referentes provinciales en la formación de docentes en ejercicio. Dos de ellas expresamente han manifestado estar participando en la actualidad, en trayectos de formación docente en Ciencias Sociales, “porque en realidad siempre trabajé más en la capacitación docente desde el área de Ciencias Sociales de la Subsecretaría, o Política Educativa en su momento, Subsecretaria hoy...” (Nélida, 2013, p. 89), “además trabajo en un Pos-título (anual) de Educación Inicial... que tiene un título interesante REVISANDO LOS CAMINOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL DESDE LA DIDÁCTICA, LA POLÍTICA Y LA HISTORIA...” (Liliana, 2013, p. 113). Shirley, otra de las profesoras entrevistadas, formó parte del trabajo en el equipo curricular del área de Ciencias Sociales, en el Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Provincia de Córdoba de 2008, que es de consulta actual en los ISFD.

- Para nuestra sorpresa los docentes que están a cargo de materias como Argentina en el Mundo Contemporáneo y Ciencias Sociales y su Didáctica I y II entre otras, están estrechamente ligados, por la profesión y la práctica, al mundo de la enseñanza superior para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria. Es frecuente encontrar que si se desempeñan en una institución en un campo disciplinar vinculado a las Ciencias Sociales, en otra institución se desempeñan en otro campo disciplinar vinculado a la reflexión y/o a la práctica docente: “estoy dando clases en dos profesorados, uno que está en barrio Yofre Norte, que es un barrio popular de Córdoba, en el Instituto Sor María, tengo horas de Ciencias Sociales, y estoy en el Profesorado en Educación Inicial y Primaria también. Después estoy en otro Profesorado en Fátima, en la Ruta 20, en Barrio Matienzo, ahí tengo Práctica I de Educación Inicial, Práctica III... y también trabajo, con otros colegas de acá, de Córdoba, y de Buenos Aires, entre los que están, bueno lo que te contaba, Marina, Ani Malajovich de Bs. As... en un Postítulo de Educación Inicial” (Liliana, 2013, p. 113). Claro que esto, en general, para ellos, no es ninguna novedad por que comparten tiempos de trabajo real en al menos dos Institutos de Formación Superior en el mismo año lectivo, “porque en realidad, los docentes que damos esa materia estamos... damos en las dos (ISFD), coordinamos con un grupo y más o menos lo arreglamos... tampoco son tantos los Institutos de

Formación Docente, en general las personas tienden a repetirse” (Miguel, 2013, p. 100); “(en el Carbó) Estoy en Antropología, Práctica I y Pedagogía. Acá (en el Instituto Católico de Enseñanza) estoy en Historia, y Ciencias Sociales y Enseñanza I. y en el otro profesorado también tengo Antropología, Residencia Pedagógica, la Practica III” (Ana María, 2013, p. 79). Si esto no ha aparecido en los discursos orales, en algunos casos, puede verse con claridad en la autoría de los programas de las cátedras en distintos Institutos Superiores de Formación Docente (en un ISFD de gestión pública y en otro ISFD de gestión privada) como es el caso del programa de Valeria: I.S.F.D. “René Trettel de Fabián”- Ciencias Sociales y su Didáctica II- 3ºAño A y B- ciclo lectivo Prof. Shirley Barbisan y Valeria Beatriz Lozano (Valeria, 2013, p. 129).

- Más de la mitad de estos profesores están en sus cátedras desde hace 10 años, o más y aquellos que describen un trayecto de docencia superior con menos antigüedad, esta se remonta a 2 años o más.

- Es importante reconocer que la huella de las editoras (las autoras de esta tesis), se hacen presente como mínimo en la introducción de los signos de puntuación, omisión de reiteraciones, etc. en las transcripciones de las entrevistas, que intentan reproducir la riqueza que las mismas significaron para esta investigación. La transcripción de lo coloquial al texto escrito, imprime cierta impronta que hace específicamente a las diferencias que el proceso de escritura significa. Hemos tratado de mostrar fidelidad a lo dicho en texto y espíritu; del mismo modo es imprescindible destacar nuestra denodada actitud de respeto y lealtad a la palabra del otro, con la autentica intención de permanecer en la sombra de las entrevistas, porque nuestra tesitura fue siempre dejar hablar en libertad a nuestros entrevistados.

Tomando el discurso oral recabado en las entrevistas a estos docentes de las cátedras de Argentina en el Mundo Contemporáneo y Ciencias Sociales y su Didáctica I y II, realizamos la pregunta: *¿Qué recuerda de la enseñanza de la Historia (como materia) en la escuela primaria?* Todos respondieron que sus recuerdos se basan casi exclusivamente en las actividades desarrolladas a partir de las efemérides, “en realidad el recuerdo más fuerte, mayor, el que se sostiene, está en relación a las efemérides, en esta cuestión de pensar los actos, de la participación en los actos, pero siempre muy relacionada a esto...” (Nélida, 2013, p. 90). Recuerdan las actividades artísticas, los

trabajos plásticos, y aquellas tareas que centraban su interés en los datos biográficos de los próceres clásicos “Pero tuve todo con figuras de personajes digamos, Sarmiento, San Martín. Nos hacían hacer esas famosas investigaciones, la vida, la obra...” (Miguel, 2013, p. 98).

El recuerdo que está íntimamente ligado al desarrollo de esta área disciplinar, está estrechamente vinculado al esfuerzo memorístico que imponía el aprendizaje histórico-biográfico de los próceres, “de la memoria como el elemento fundamental para las Ciencias Sociales... me acuerdo que la lengua y la matemáticas eran cuestiones que se podían ir a estudiar a otro lado, pero las Ciencias Sociales era que tenías que estudiar vos, era cuestión tuya, no había intermediario posible... eso me acuerdo, corporalmente lo digo, estaba basado **en el esfuerzo de la memorización y del recuerdo**, y esto eran horas fijas del c... en la silla...(Liliana, 2013,p. 113). “Mirá en la escuela primaria no, porque la verdad que no me acuerdo, que lugar ocupaba. Sí, que nos enseñaban y era a través de la memoria, no había un aprendizaje ni constructivo, ni significativo, era solamente memorístico, lo mismo que en la escuela secundaria” (Ana María, 2013, p. 73).

En la participación de los actos, el recuerdo está ligado más a lo lúdico recreativo-actoral y social, que ha un proceso de enseñanza y aprendizaje disciplinar: “además me acuerdo de los actos escolares, porque yo siempre participaba... en todo, si no era en el coro cantando, era bailando, actuando, leyendo las glosas y los actos eran los mismos días de los feriados a las ocho de la mañana, con uniforme, las medicitas, el 9 de julio... además era ir al desfile, acompañar la bandera...” (Valeria 2013, p. 84), “tengo fotos de haber participado en alguna efeméride” (Amelio 2013, p. 102).

Los docentes coinciden en destacar que las representaciones sobre las Ciencias Sociales en la escuela primaria, aún perviven en los alumnos que hoy transitan la formación para la futura carrera docente, a pesar que alumnos y profesores hayan transitado este período con una diferencia de 30, 40 y hasta 50 años, de educación formal.

Una historia basada en la biografía, los datos como objeto de acumulación y no de reflexión, de próceres convencionales, magnos y solitarios, aún hoy, goza de muy

buena salud y preserva su fortaleza tanto en el consciente, como en el inconsciente de la práctica educativa, en la escuela primaria, desde la visión de estos formadores.

Tan hondo ha calado esta mirada de la realidad y la disciplina (mecánica, memorística y prescriptible de la Historia) que aún hoy, en muchos casos, se reeditan las manualidades para las efemérides, entre tantas prácticas mecanizadas que se realizan en la escuela.

Coexisten en este mismo universo, esfuerzos denodados por instalar un nuevo modo de mirar la disciplina y transformar la práctica docente, desarrollando acciones tendientes a consolidar una visión progresista de la metodología.

Sin embargo aún se conservan algunos de aquellos presupuestos que sostienen las prácticas reproductivas y convencionales vinculadas a las Ciencias Sociales, aún no se han resuelto apartar aquellas visiones paradigmáticas que posicionan a los datos como eje organizador de la disciplina en la práctica situada, y al esfuerzo como la práctica más necesaria para desarrollar las competencias disciplinarias pertinentes: “Digamos... como la Historia es aburrida y hay que sentarse y estudiar y analizarla...” (Ana María, 2013, p. 73).

Es esclarecedor atender a las reflexiones de Nérida, que de un modo u otro aparecen en el discurso de todos los profesores, como una preocupación genuina:

**Un alumno que arranca en sala tiene tres años en donde participa de los actos porque la maestra lo lleva al acto por que lleva la bandera, participa de los tres años (de la efeméride patria) y tiene dos años más de inicial y seis años de primaria y seis años de secundaria, y de la secundaria no hablar porque es solo un efeméride ni siquiera se ve por qué trabaja otros temas y demás... pero son quince años o doce años seguro viendo el 25 de mayo y encima lo vieron en la cartelera, en el fondo de un escenario el día del acto de lo que fuera y lo primero que hace un periodista es preguntarle ¿Qué se festeja hoy? Y no tienen ni idea... debe ser el mayor pecado de todos lo que damos Ciencias Sociales. (p. 96)**

*Ante la pregunta ¿Qué recuerda de los acontecimientos históricos de ese momento de la Argentina?*

La mayoría de los entrevistados tienen recuerdos puntuales de los acontecimientos históricos coetáneos a su escolaridad primaria (la presencia del **tiempo de los**

**acontecimientos** es contundente), que si bien eran de significativo impacto socio-histórico, ninguno recuerda que estos hayan sido recuperados por la escuela o por los docentes de su primaria.

La escuela se encargaba de la historia consolidada como ciencia “Hasta hace poco yo tenía un manual de cuarto grado y bueno el manual era como muy político, no tenía una mirada económica, ni una mirada social, nada de eso, era político y bueno la Historia tradicional de Mitre” (Amelio, 2013. P.103).

Si bien es importante reconocer que siempre han existido docentes que han promovido una enseñanza basada en la mirada crítica, con propuestas didácticas que plantea el concepto de cultura desde diferentes posturas:

Pero me acuerdo de esa mujer que se llamaba la señorita Molinero, eh hice la primaria en la Falda y eso sí me acuerdo, y esa maestra me hizo hacer click en un montón de cosas, que yo ni me imaginaba, me provocó mucho interés, porque era una maestra que me preguntaba mucho y hablaba poco, eso me acuerdo y entonces, siempre generaba una sensación de ¿cómo será? (...)lo que más me impactó a mí, era como ella nos empezó a contar otra Historia, la Conquista, **no** nos contó el cuento de dos mundos, la llegada de los españoles a cristianizar, sino que nos contó la otra parte, habló desde los originarios (...) quizás era una mujer comprometida políticamente, con una ideología distinta a la época, yo te estoy hablando de, sexto grado, doce años, era el '73. (Liliana, 2013, p. 113)

Más de la mitad de los entrevistados manifiestan reconocer el despertar del interés por la disciplina, en la escuela media, destacando con intensidad su desinterés disciplinar en la escolaridad primaria. Los trayectos de escolaridad media que realizaron nuestros entrevistados es muy variada, y la mayoría han transitado el desarrollo de la disciplina basado en la investigación, el contraste de fuentes historiográficas, el debate y la exposición pública de ideas. Estos han sido los aspectos generales que se recabaron ante la pregunta *¿Recuerda si le interesaba la disciplina historia en la escuela primaria?* Con respecto a la pregunta: *¿Cómo percibe su formación docente en relación a las ciencias sociales: Historia?* La mayoría de los docentes describe interesantes trayectos de formación docente tanto formal como informal. Valeria, Amelio y Miguel han realizado su formación en la Universidad Nacional de Córdoba. El resto de los docentes

tienen trayectos de base contruidos en Institutos Superiores de Formación Docente, también han complementado su formación con: en dos casos Licenciatura en Ciencias de la Educación, una de las profesoras transitó una Maestría en Ciencias Sociales, y en otro de los casos, se realizó un Postitulo en Ciencias Sociales. Es importante destacar que todos describen oralmente tránsitos informales de estudio y investigación personal-profesional.

Es importante reflexionar que ante el variado panorama formativo de estos docentes, los años de trabajo en el ámbito de la formación superior, entre otras herramientas conceptuales, han contribuido en la mirada situada (contextualizada en el entorno real de sus alumnos) de su propia práctica docente, permitiéndoles leer la realidad y expresar las preocupaciones que comparten con claridad y pertinencia en su discurso oral, y en el planteo curricular de la disciplina: **una** de ellas es plantear una estrategia que recupere los saberes iniciales de las jóvenes como posible camino para compensar los déficit de origen que presentan los alumnos en los tramos de formación docente; y **otra** es ajustar el discurso a la práctica, y viceversa.

Ante la pregunta: *¿Cómo describe su práctica docente en esta asignatura?* Los docentes coinciden en situarse en el paradigma crítico, recurriendo a metodologías que propicien la reflexión, el pensamiento crítico y la desestructuración, teniendo a desnaturalizar y deconstruir ciertas miradas y conocimientos como estrategia vital para pararse desde nuevos paradigmas de análisis que favorezcan un conocimiento multicausal y reflexivo. Del mismo modo reconocen la necesidad de recuperar prácticas docentes lo suficientemente comprometidas y críticas:

Ante la pregunta: *Pensando en su práctica docente actual, ¿Cómo le gusta enseñar Historia?*

a) *Narrador de Historias: Contándola como un relato.*

b) *Historiador Científico: Recopilar varias fuentes bibliográficas, analizar un tema, y trabajo de campo.*

c) *Historiador Reformista: Enseño combinando clases magistrales, participación de los alumnos, usando material audiovisual. Dar la clase narrando los hechos históricos lo más objetivamente posible.*

d) *Historiador Ecléctico: Ver un hecho histórico desde diferentes puntos de vista y diferentes autores.*

Los docentes manifiestan, en su mayoría, que apelan a variados modelos docentes para despertar el interés y propiciar el trabajo con conceptos más que con datos, nombres y fechas. Intentando integrar los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales como una manera de comprender la multicausalidad y lo complejo de la realidad social.

Estos docentes plantean la necesidad de articular contenidos que propicien la construcción de conocimientos auténticos situados, para desarrollar en las próximas generaciones de docentes esquemas de compromiso tanto en la esfera de lo profesional como camino de búsqueda e inquietud intelectual para fundamentar su práctica pedagógica “en el sentido de una práctica intencional, concientizadora, radical, que hunde sus raíces en las potencialidades transformadoras de la propia realidad” (Bambozzi, E, 2005, p 43).

## 2. LOS CURRICULUMS

Los criterios elegidos para analizar los programas de clase, han sido los siguientes: Las asignaturas, dictadas por los docentes entrevistados, luego utilizamos la estructura interna que poseen los programas en general. Esto es, la fundamentación, los objetivos, los contenidos, bibliografía, la metodología de trabajo y la evaluación. No todos los programas utilizan esta estructura, si la mayoría.

Unidad curricular: **Problemáticas socioantropológicas en Educación (Seminario)**

Docente: **Miguel**

Instituto Superior: **Carlos Alberto Leguizamón**

Este seminario por su planteo y su fundamentación, se posiciona desde una mirada compleja de la realidad. Entendiendo a la misma como multifacética. Intenta a partir de los objetivos, la denaturalización del hacer educativo. Incluyendo a la Sociología y la Antropología como enriquecedora de la educación y del hecho educativo.

Esta unidad curricular, en forma de seminario, está organizado y estructurado en *objetivos, contenidos, bibliografía y metodología de trabajo y evaluación*. Analizaremos cada uno de ellos.

Con respecto a los objetivos, el seminario posee objetivos generales solamente, que pivotan a partir de ciertos ejes como son: *La reflexión, la conceptualización y la construcción*. Conceptos que se manifiestan de manera transversales en la propuesta.

Este programa de cátedra está compuesto por cuatro ejes temáticos o unidades. El docente, nos introduce en la Antropología y Sociología de la mano de la rama avocada a la educación: la etnografía educativa. Como un camino posible, partiendo de las Ciencias Sociales, para abordar la educación.

El análisis de estos conceptos, en permanente discusión y construcción por parte de las ciencias a fines, confirma, en sintonía con los objetivos del programa de cátedra, la planificación consciente de abrir el diálogo y la discusión como elemento constitutivo de las Ciencias Sociales.

Este seminario nos parece tendiente al análisis, comprensión, diálogo y discusión de conceptos que propician y favorecen el pensamiento crítico.

En relación a la selección bibliográfica que realiza el docente, denota en sus elecciones especificidad, expertise y pertinencia. Hay una bibliografía específica para cada eje temático y luego una bibliografía general o de consulta.

Hay una gran diversidad de autores, con posturas ideológicas y miradas disimiles, acerca de la realidad social. Confirmando en correlato con los objetivos y contenidos, lo multifacético y complejo de las Ciencias Sociales.

La metodología de trabajo, se hace hincapié en la discusión, por parte de los alumnos, reformulando y repensando los conceptos teóricos que devienen de las clases dictadas por el docente.

Unidad curricular: **Ciencias Sociales y su Didáctica I (asignatura)**

Docentes: **Miguel, Amelio, Shirley, Liliana, Ana María.**

Institutos: **Instituto Superior Carlos Alberto Leguizamón, Instituto Parroquial San José, Instituto de Formación Docente Nuestra Señora de Fátima, Instituto Sor María Antonia de Paz y Figueroa, Instituto Católico Superior.**

Esta asignatura es una introducción a la didáctica de las Ciencias Sociales, como aspecto interesante destacamos algunas de las posturas que los docentes plantean en las fundamentaciones de los programas de cátedra.

Entre las ideas que aparecen con más fuerza en las fundamentaciones, está la necesidad de fomentar en los alumnos la revisión permanentemente, de las visiones que las teorías brindan sobre las Ciencias Sociales y la realidad. Los docentes aquí dejan entrever su mirada en relación a las Ciencias Sociales. Estas no son ciencias acabadas, sino en permanente cambio y construcción. Plausibles de ser reestructuras, repensadas y en permanente revisión.

Los docentes en sus fundamentaciones explicitan la importancia de pensar con los futuros docentes la finalidades de enseñar las Ciencias Sociales, esto es, el qué y el cómo lograr aprendizajes significativos. Es por ello que los docentes rescatan la importancia de analizar los conocimientos previos de los alumnos, discutiendo cuales han sido los paradigmas en lo que han estado asentados esos aprendizajes.

Analizan la enseñanza como un acto con concepciones ideológicas y éticas, como práctica social. Rescatan la necesidad de mirar esta práctica como entramado complejo que debe ser reformulado constantemente. Parten de la idea de debatir los contextos en los que se desarrollan las prácticas educativas, pues esto les permitirá pensar otras formas de mirar y enseñar las Ciencias Sociales.

Otro aspecto que nos pareció de suma importancia manifestado en las fundamentaciones fue la de respetar las necesidades e intereses emergentes de los alumnos, y a partir de esto construir conocimiento social.

Mirar las Ciencias Sociales como un camino posible para entender la realidad, ocupa la atención de varios docentes a modo de objetivos. Profundizan la idea, proponiendo la acción en los futuros docentes, como ciudadanos reflexivos de esa realidad de la que son parte.

Otros conceptos que se traslucen en los objetivos: son construir conocimientos sociales adecuados, pertinentes y creativos, para los alumnos que tendrán en el futuro, quienes se están formando como docentes. Educar en la *complejidad y la diversidad actual*, es otro objetivo que aparece de manera reiterada.

Los contenidos están organizados en tres, o cuatro ejes, según el docente. Los docentes analizan conceptos que tienen que ver con la construcción de las Ciencias Sociales, y su complejidad. Algunos docentes incluyeron contenidos históricos controversiales, como son, los conceptos de *conquista, descubrimiento e invención de*

*América*. Estos conceptos creemos sumamente interesantes para ser puestos en la mesa de la discusión y del análisis de los alumnos. Los formadores proponen mirar cuestiones teóricas claves, para la construcción del conocimiento social, como son: *el tiempo histórico, cambio, continuidad, conflicto o multicausalidad*.

En general, los docentes despliegan temas cruciales para las Ciencias Sociales como la conceptualización témporo-espacial, cuestiones geográficas como lo urbano y lo rural.

La bibliografía, incluye autores específicamente de las Ciencias Sociales, muy reconocidos en el mundo de la didáctica, que trabajan problemáticas y planteos actuales, podemos señalar algunos como son, Castorina o Zelmanovich. Se incluyen también autores llamados clásicos por la importancia de sus construcciones teóricas y el aporte que hicieron en su momento a la Historia o a las Ciencias Sociales en general. (Moscoloni, Aisemberg y Alderoqui, por ejemplo).

Vemos en la selección bibliográfica autores nacionales, historiadores de amplia trayectoria áulica y producciones escritas como son: Luis A. Romero o Tulio Halperin Dongui. Se incluyen también, investigadores y docentes cordobeses, en la bibliografía de algunos programas de cátedra, contemplando así la realidad local, como son Josefina Piana y Ana Inés Punta, docentes de la Universidad Nacional de Córdoba.

En consonancia con la fundamentación, objetivos y contenidos los docentes, se propone como metodología de trabajo y evaluación: El diálogo teoría-práctica, la capacidad de dar cuenta con expertise de los conceptos pertinentes a la asignatura y la capacidad de reformular y repensar de forma permanente, la teoría en contraste con la práctica.

Unidad curricular: **Ciencias Sociales y su Didáctica II (asignatura)**

Docentes: **Miguel, Shirley, Valeria, Nélica, Alicia.**

Institutos: **Instituto Superior Carlos Alberto Leguizamón, Instituto Superior de Formación Docente Nuestra Señora de Fátima, Instituto Superior de Formación Docente René Trettel de Fabián, Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó (Instituto Superior Simón Bolívar), Instituto de Enseñanza Domingo Faustino Sarmiento.**

Esta asignatura tiene un correlato, continuidad y profundización en relación a la asignatura, con anterioridad examinada, Ciencias Sociales y su Didáctica I. Ya en la

fundamentación que los docentes hacen de la asignatura, Ciencias Sociales II, se percibe un análisis de las teorías y propuestas curriculares en su especificidad, para ser puestas en contraste con la realidad nacional y provincial. Entendemos que estas problemáticas hacen referencia a la didáctica de las Ciencias Sociales y su bajada al aula. Los docentes formadores, proponen la intervención crítica, reflexiva y activa de sus alumnos. Incorporar estos valores y herramientas les permitirá construir, juntos a sus futuros alumnos de escuela primaria, una realidad comprometida.

En sintonía con la Didáctica de las Ciencias Sociales I, los docentes proponen la problematización permanente de este campo del conocimiento en continua tensión y la construcción de conocimientos significativos para promover una ciudadanía activa y comprometida..

Tanto en los objetivos como en la fundamentación existen recurrencias, dado que varios docentes dictan las mismas materias en diferentes institutos de formación y sus programas de cátedra poseen los núcleos centrales similares.

Período de tiempo que va desde la ruptura colonial americana a la Historia reciente de la Argentina. Se destacan conceptos como *nuevo orden y dependencia*, conceptos relacionados a una mirada más economicista y social de la Historia.

Los docentes se detienen y hacen hincapié en ejemplos puntuales de recursos didácticos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, como son el juego y la interacción con la realidad de los museos.

Mucha de la bibliografía de esta materia, se corresponde con su materia correlativa, Ciencias Sociales y su Didáctica I. Incluye algunos autores pertinentes a los recursos didácticos, bibliografía muy actual, en relación a la didáctica de las Ciencias Sociales.

La metodología y los criterios de evaluación denotan consonancia con la asignatura correlativa (Ciencias Sociales y su Didáctica I y el seminario anteriormente analizado).

Unidad curricular: **Historia y Política de la Educación Argentina (asignatura)**

Docente: **Miguel**

Instituto: **Instituto Superior Carlos Alberto Leguizamón**

Esta asignatura busca ser un espacio de reflexión sobre el sistema educativo argentino y su evolución histórica. El docente insta al posicionamiento y reflexión, por parte de los alumnos, acerca del sistema educativo actual. El formador propone en la

fundamentación, vincular la teoría, las diferentes políticas educativas, con la práctica, construcción de opciones y valoraciones personales.

La reflexión sobre los debates educativos que se fueron produciendo a través del tiempo en la Argentina, es uno de los objetivos, a nuestro entender, centrales de la propuesta.

Conocer las regulaciones del sistema educativo y construir concepciones personales a partir de las discusiones actuales, es otro de los objetivos axiales que plantea el docente. Analiza las características de las leyes provinciales y nacionales y el papel del Estado como garante del sistema educativo.

La bibliografía de esta materia es: profusa, multiparadigmática e incluye especialistas en el área analizada, internacionales, nacionales y cordobeses.

El método de trabajo y la evaluación están centrados en la labor de discusión en donde los alumnos deberán repensar, argumentar y fundamentar sus análisis. Complemento de las clases teóricas dictadas por el docente.

Unidad curricular: **Argentina en el Mundo Contemporáneo (asignatura)**

Docente: **Miguel, Amelio, Ana María, Nélica**

Institutos: **Instituto Superior Carlos Alberto Leguizamón, Instituto Parroquial San José, Instituto Católico Superior, Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó (Instituto Superior Simón Bolívar).**

Esta unidad curricular intentará brindar a los alumnos la comprensión y análisis de la realidad social argentina. Que procesos permitieron la conformación y construcción del Estado-Nación a partir de finales del siglo XIX. Algunos de los docentes hacen hincapié en un análisis desde diferentes dimensiones, como son los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales. Otros centran el análisis en la dimensión política para luego mirar desde las demás dimensiones. Entendemos que este tipo de abordaje permite una mirada enriquecedora de la Historia y de la realidad social en general. Se incluye en algunos programas de cátedra, procesos y fenómenos históricos que propician la sincronía y diacronía con las diferentes realidades internacionales, como variable de comprensión de los procesos locales.

Conceptos como el de capitalismo, ligados a un sistema de dominación mundial, proceso, denominado por el docente, de larga duración nos insinúan el perfil y

posicionamiento que se deja entrever, ya en las fundamentaciones de algunos docentes. Desde el discurso escrito, propiciarían una enseñanza que pueda dar cuenta de procesos y análisis crítico por parte de sus alumnos.

En las fundamentaciones aparecen otros conceptos que dialogan, creemos, con esta mirada crítica de la Historia, conceptos tales como: *Estado, Nación, identidad, autoritarismo, polarización y exclusión*, nos permiten visualizar un acercamiento al conocimiento histórico con mirada reflexiva y que propicia el posicionamiento personal.

En otros docentes no se registra fundamentación alguna, sino que inician sus programas a partir de las expectativas de logro generales.

En diálogo armonioso con la fundamentación, los objetivos tienden, en los diferentes programas de cátedra, a la construcción de una mirada crítico-reflexiva del hacer humano, al desarrollo de una conciencia histórica que permita comprender la realidad y los discursos que la explican.

Los contenidos se estructuran en general, a partir de grandes procesos. Deducimos a partir de la selección de los contenidos, cuestiones interesantes. Se analizan hechos y procesos de manera sincrónica y diacrónica, de Europa, América Latina y Argentina. Esto permitiría colateralmente, el trabajo, con el meta concepto tiempo histórico, y sus sub conceptos como son, cambio-continuidad, causalidad, etc.

En otros casos los docentes incluyen en sus programas de cátedra la tridimensionalidad de los contenidos, esto es, contenidos conceptuales, actitudinales, procedimentales. En los contenidos conceptuales incorporan conceptos tales como *crisis, pacto, antiguo pacto y nuevo pacto colonial*, conceptos planteados por un sólido historiador argentino como es Tulio Halperin Donghi, en su ya clásico libro, *Historia contemporánea de América Latina*.

Otros contenidos conceptuales llaman nuestra atención, procesos como la *conformación y crisis del régimen oligárquico* y su representación en *la democracia restringida*, analizan la *ampliación democrática* radical y la conformación de la *sociedad nacional y populista*, de la década del 40, con los gobiernos peronistas. Temas controversiales que pueden favorecer la puesta en acción de los objetivos seleccionados por los docentes formadores. Esto es, la reflexión, el diálogo respetuoso, el pensamiento crítico y la toma de postura, etc.

En relación a los contenidos actitudinales y procedimentales, se percibe coherencia en los programas de cátedra, con lo anteriormente desarrollado. Como ideas motoras en los contenidos actitudinales, aparece la importancia del respeto por las ideas propias y ajenas, superar estereotipos en relación a la enseñanza y el aprendizaje. La valoración del trabajo cooperativo, tendiente a la construcción del conocimiento, es otro conocimiento actitudinal propositivo valorado por los docentes.

En la bibliografía, de esta unidad curricular, algunos docentes (tres de ellos) coinciden en algunos textos y autores recomendados, esto llamó nuestra atención, más teniendo en cuenta que el título del libro ya es orientativo en relación al lineamiento que plantean los autores. *Historia Argentina una mirada crítica*, siendo este libro de relativa reciente impresión, año (2004). *La Sociedad Excluyente. La Argentina bajo el Signo del Neoliberalismo*, es otro texto muy actual, por su temática y su impresión (2005). Nos permite deducir que de manera consciente y explícita los docentes, destinan espacio en los programas curriculares para el análisis de la realidad actual.

Los docentes en tendiente armonía con sus fundamentaciones y propósitos, propician el pensamiento crítico en la metodología de trabajo y en los criterios de evaluación.

Algunas ideas provisorias aparecen a modo de conclusión a partir del análisis de los programas de cátedra de los docentes en los Institutos Superiores de Formación Docente:

Los docentes con formación Universitaria en Historia, (UNC) como son Miguel y Amelio y Valeria, confeccionan programas de cátedra en el que los contenidos denotan un análisis tendiente a los procesos, sean estos de corta, mediana o larga duración. Se propicia el trabajo con conceptos más que con datos, nombres y fechas. La propuesta es integrar los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales como una manera de comprender lo multívoco y complejo de la realidad social. La bibliografía que ellos sugieren y acompañan la propuesta de forma coherente, las lecturas son de historiadores que propician el análisis conceptual y crítico de la Historia, en particular y de las Ciencias. Sociales, en general.

Sus programas de cátedra poseen una importante coherencia interna, existiendo un diálogo armonioso entre la fundamentación, los objetivos, contenidos y metodologías de trabajo.

Otra cuestión que vemos como recurrente en los programas de cátedra de los docentes, es la importancia que dan los formadores a provocar la reflexión, el pensamiento crítico y la desestructuración en sus alumnos, con respecto al análisis del conocimiento social. Desnaturalizar y deconstruir ciertas miradas y conocimientos sería vital para pararse desde nuevos paradigmas de análisis que favorezcan un conocimiento multicausal y reflexivo.

Las modificaciones que propone la Nación y la Provincia en el plan de estudios de los Institutos de Formación Docente se ven reflejadas en los programas de cátedra de los docentes que nos brindaron sus programas y su tiempo para ser entrevistados. En los discursos orales (las entrevistas) varios manifestaron que esas modificaciones recién se estaban percibiendo en el aula y se iban implementando paulatinamente año a año y sucesivamente. También desde las entrevistas manifestaron la necesidad de implementar sistemas que permitan la formación permanente de los formadores, ya que en muchos perviven los viejos paradigmas positivistas. En reiteradas ocasiones los programas de cátedra poseen discursos con visos innovadores, mientras que las prácticas están dissociadas de dichos discursos.

Otra recurrencia que puede inferirse de los programas de cátedra, es la tendencia propositiva de los mismos. En su mayoría los docentes consideran y propician el conocimiento de las Ciencias Sociales como un motor para el cambio y la transformación, buscan de forma explícita el posicionamiento por parte de sus alumnos en relación a la realidad social. Consideran que conocer y comprender tiende a la acción y al compromiso social.

## **5. Bibliografía**

Aisenberg, B. (1997). *Didáctica de las Ciencias Sociales Aportes y Reflexiones*. (7ª reimp). Buenos Aires. Paidós Educador.

Aisenberg, B., Alderoqui, S. (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. (1ª ed. 4ª reimp). Buenos Aires Paidós Educador.

Alderoqui, S. (2002). *Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales*. (3ª ed.) Bs As. A-Z editora.

Ambros, A., Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. (1º ed.). Barcelona. Editorial GRAO.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. (1º ed). Ediciones Akal, S.A.

Apple, M., Tadeu da Silva, T. (1997). *Cultura, política y currículum*. (1ª ed.) Editorial Losada S.A.

Balán, J., Jelin, E. (1979) *La Estructura Social en la Biografía*. Buenos Aires. Vol. 2. Nº 9.13. Estudios CEDES.

Bambozzi, E. (2005). *Escritos pedagógicos*. (1ª ed.) Córdoba. Ediciones del Copista.

Barreiro, H., Gagliano, R. (2007). *El sentido de la historia*. (1º ed.) Bs. As. Miño y Dávila editores.

Barrios, J., Lazo Briones, P., Martínez de la Escalera, A. (2008). *Memoria instituida, memoria instituyente*. (1º ed.) México DF. Universidad Iberoamericana.

Benjamín, W. (2009). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. (1º ed.) Rosario. Prohistoria edición.

Blázquez, G. (1996) *¡Viva la Patria!* Tesis Magister en Investigaciones Educativas con orientación socio-antropológica, no publicada. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una Aproximación Crítica a las Corrientes Contemporáneas*. (1ª ed) Buenos Aires. Paidós.

Burke, P. (2003). *Formas de hacer Historia*. (2º reimp.) Madrid. Alianza Editorial.

Burke, P. (2006). *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929-1989*. (2º re imp.) Barcelona. Gedisa editorial.

Burke, P. (1987) *Sociología e historia*. Madrid. Alianza Editorial.

Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona. Gedisa.

Cardoso, C., Pérez Brignoli, H, (1984). *Los Métodos de la Historia*. (5ª ed.) Barcelona. Editorial Crítica.

Carr, E. H. (1984). *¿Qué es la Historia?* 1ª ed. Bs. As. Editorial Ariel.

Carretero, M. (2006). *Constructivismo y Educación*. (8ª ed. 2ª reimp.) Buenos Aires. Aique.

Carretero, M. (2005). *Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. (4ª ed. 3ª reimp.) Buenos Aires Aique.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. (1ª ed.) Buenos Aires. Paidós. Entornos 2.

Carretero, M., Pozo, J., Asensio, M. (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Capítulo V: La comprensión del tiempo histórico. Madrid. Visor.

Carretero, M., Rosa, A., González, M. F. (comps). (2006). *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva*. (1ª ed. 1ª reimp.) Buenos Aires. Paidós Educador.

Cuesta, R., Rivera, M., Hidalgo, E., Taibo, C. (1996). *Aspectos didácticos de Geografía e Historia. (Historia)*. 10. Zaragoza. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.

Chevallard, Y. (2005). *La Transposición Didáctica. Del saber sabio. Al saber enseñado*. (3ª ed. 2ª reimpr.) Buenos Aires. Aique.

de la Plaza, N. T., Gasco, M. S., Lusardi, D. (2001). *El método retrospectivo. Aplicado a la enseñanza de la historia argentina*. 1ª ed. Córdoba. Ferreyra Editor.

Díaz Barriga Arceo, F., Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. (2ª ed.) Cap.2. P.p. 6. Recuperado el 20 de octubre de 2012. Google/scholar. [http://www.antropologia.uady.mx/avisos/frida\\_gerardo.pdf](http://www.antropologia.uady.mx/avisos/frida_gerardo.pdf). 3 de Septiembre 2010

Diccionario de las ciencias de la educación. (2003). Colombia. Grupo Internacional de Libreros, S.A. de C.V.

Dobaño Fernández, P. (2000). *Enseñar Historia Argentina Contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita*. 1ª ed. Buenos Aires. Aique.

Ferrarotti, F. (1990). *La historia y lo cotidiano*. Buenos Aires. Biblioteca Universitaria Centro Editor de América Latina.

Ferro, M. (1993). *Como se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. (1º reimp.) Bs. As. Fondo de cultura económico.

Freire, P. (2000). *Pedagogía del Oprimido*. (15ª ed.) España. Siglo veintiuno de España editores.

Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona. Ariel.

Ferro, M. (1975). *Analyse du film, analyse de sociétés. Une source nouvelle pour l'Histoire*. Paris. Hachette. En Dobaño Fernández, P. (2000) *Enseñar historia Argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita*. 1ª ed. Bs As. Aique.

Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. 2º ed. Argentina. Siglo Veintiuno.

Galeano, E. (2006). *Patatas Arriba: La escuela del mundo al revés*. Argentina. Catálogos.

Godoy, C. (1999). *Historia ¿Aprendizaje plural o gritos del silencio?* Rosario. Laborde editor.

González, A. (2000). *Andamiajes para la enseñanza de la historia*. Bs. As. Lugar Editorial.

González, D. (1998). "Los textos ficcionales en la enseñanza de la historia". En: Zona Educativa. Nº 9. Octubre.

González de Zuttión, M. (2006). *La Filosofía de la Educación*. (3ª ed.) Córdoba. Anábasis.

Gotbeter, G. (2002). *Las Ciencias Sociales y...* En: AA VV. *Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales*. (3ª ed.) Bs. As. A-Z Editora.

Hernández Cardona, F. Xavier. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona GRAÓ.

Hobsbawm, E. (2008). "La historia desde abajo" "Sobre la historia". Barcelona, Editorial: Crítica.

Hobsbawm, E. (2008). *Sobre la historia*. (3ª ed.) Barcelona crítica.

Iaies, G. (2002). *Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales*. En: AA VV. *Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales*. (3ª ed.) Bs. As. A-Z editora.

Joutard, P. (1999). *Esas voces que nos llegan del pasado*. Fondo de Cultura Económico de Argentina, S.A. Argentina

Le Goff, J. (2005). *Pensar la Historia. Modernidad, Presente, Progreso*. Barcelona. Paidós Surcos 14.

Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. 1ª ed. Bs. As. Paidós.

Moll, L. (1990). En La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky: Una Reconsideración de sus Implicaciones para la Enseñanza de Luis Moll. Recuperado el 22 de mayo de 2012 de la fuente. <http://google.scholar.com.ar//>

zona+desarrollo+proximo+vygotski.l.moll-infancia y aprendizaje,núms, 1990-  
dialnet.unirioja.es

Moradiellos, E. (2005). *El Oficio del Historiador*. Madrid. Siglo XXI.

Morin, E. (2007). *Introducción al Pensamiento Complejo*. (9ª ed reimp.) Barcelona. Gedisa Editorial.

Murphy, J. (2011). *Más de cien ideas para enseñar historia. Primaria y secundaria*. (1ª ed.) Barcelona. Editorial GRAÓ.

Najmanovich, D. (18 de septiembre de 1993). Las Metáforas que enseñan a ver el mundo del reloj a la red. *Página /12*.

Pagès Blanch, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Número 4, enero-diciembre. Recuperado 12 de febrero de 2013. Edición digital en <http://www.saber.ula.ve/gitdcs/>.

Poggi, M. *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. IPE/Unesco. Sede Regional. Bs As. Recuperado 1 de diciembre 2012, de la fuente. [http://scholar.google.com.ar/scholar?hl=es&q=macro+cultura+en+instituciones+educativas&btnG=&lr=lang\\_es](http://scholar.google.com.ar/scholar?hl=es&q=macro+cultura+en+instituciones+educativas&btnG=&lr=lang_es)

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. (1ª ed.) en español. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Rizzi, L. García, M. (2010). *La Formación Docente en los institutos de la provincia de Córdoba. Adecuación a las necesidades que plantea el ejercicio profesional en las escuelas de nivel primario*. Reporte de investigación. Centro de Investigaciones de la Universidad Católica de Córdoba (CIFE)

Rosenstone, R. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona. Ariel. En Dobaño Fernández, P. (2000). *Enseñar Historia Argentina Contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita*. (1ª ed.) Bs As. Aique.

Sánchez Nistal, J. M. (1993). *Problemas Actuales de la Historia*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.

Schwarzstein, Dora. (2001). *Una Introducción al Uso de la Historia Oral en el Aula*. Buenos Aires. 1ª de Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Siede, I. (2010). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. 1ª ed. Bs As. Aique Educación.

Svarzman, J. H. (2000). *Beber de las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Bs As. Ediciones Novedades educativas.

Svarzman, J. H. (1997). *Del hecho al concepto. El concepto de Estado en la historia argentina como eje articulador*. 1ª ed. Bs. As. Ediciones Novedades educativas.

Stenhouse, L. (1998) *Investigación y desarrollo del curriculum*. (4ª reimp.) España. Ediciones Morata, S.L.

Taylor, S. Bogan, R. (s/f) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. La Búsqueda de Significados. Bs. As. Paidós.

Trepat, Cristòfol-A., Rivero, P. (2010) *Didáctica de la Historia y multimedia expositiva*. (1ª ed.) Barcelona. Editorial GRAÓ.

Touraine, A. (2006). *Un Nuevo Paradigma para comprender el mundo de hoy*. (1ª ed. 2ª reimp.) Buenos Aires. Paidós.

Valdeón Baruque, J. (1989). *Enseñar Historia: Nuevas Propuestas*. Barcelona. Editorial Laia.

Van Dijk, T. (2008). Artículo: Semántica del discurso e ideología. Copyright Recuperado 20 de noviembre 2012, de la fuente. <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Van%20Dijk.pdf>.

Van Haecht, A. (1998). *La Escuela Va a Examen. Preguntas a la sociología de la educación*. III. La construcción social de la realidad: Berger y Luckman. Buenos Aires. Editorial Biblos.

W de Camillioni, A., Levinas, M. (2007). *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*. 1ª ed. Bs. As. Aique Educación.

Zelmanovich, P., González, D., Gojman, S., Finocchio S. (1997). *Efemérides, entre el mito y la historia*. 3ª reimpression. Bs. As. Paidós.