

Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”

ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO CARLOS PELLEGRINI
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

PROYECTO DEL DEPARTAMENTO DE HISTORIA

Noviembre 2015

Mg. Julio Bulacio

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
-------------------	---

PARTE A

MARCO TEÓRICO DISCIPLINAR

I. 1. Enseñar la Historia ¿Para qué?	5
I.2. La escisión de los profesores: “teóricos y prácticos”.....	6
I. 3. Las didácticas específicas	8
I.4. El campo académico, la enseñanza de la Historia y el modelo problematizador.....	11
I.5. Un camino posible: una metodología basada en la investigación para la enseñanza de la Historia.....	14

PARTE B

CARACTERIZACIÓN Y LÍNEAS DE ACCIÓN.

I. REFORMULACIÓN DE LOS PROGRAMAS.	21
I. 1. Diagnóstico	22
I. 2. Acerca de los contenidos en la asignatura.....	26
I.3. Régimen de Evaluación	29
II. EL CUERPO DE PROFESORES Y LA CARRERA DOCENTE.....	31
II.2 Acerca de la Resolución 3103/2011 C.S.....	33
II.3. Situaciones que afectan la convivencia y la carrera docente.....	34
III. LA FORMACIÓN DOCENTE.....	35
III.1. La investigación como parte de la formación permanente del profesorado de Escuela Medias Universitarias.....	35
III.2. Las Prácticas Docentes en la Escuela.....	36
III.3. Las TIC.....	38
III.4. El Curso de Ingreso y el Departamento de Historia.....	38
IV. COMUNICACIÓN E INICIATIVAS.....	39

V. CONCLUSIONES.....	40
BIBLIOGRAFÍA.....	44

INTRODUCCIÓN.

Un proyecto departamental es parte de un proyecto Escuela. En este caso el de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, escuela piloto en el ámbito de la UBA, cuya función es aportarle sus experiencias al conjunto de las escuelas públicas.

Este proyecto educativo para el Departamento se divide en dos partes: en la primera se explicita el marco teórico desde los cuales se pretende desplegarlo, el punto de partida del porqué y para qué de la enseñanza de la historia en una escuela media. En la segunda se desarrolla el diagnóstico, la caracterización de los principales problemas del Departamento y se explicitan las líneas de acción.

Respecto a la Parte A corresponde señalar que por un lado reconoce al profesor como intelectual, como síntesis de la unidad de la teoría y la práctica, superando el lugar de “práctico” frente a otros que elaboran las teorías. Por otra parte, pretende recuperar el papel central de los docentes y alumnos como productores directos en el proceso de enseñanza aprendizaje y en el cuál asumimos como propios los desarrollos de las didácticas específicas así como el modelo problematizador y una metodología basada en la investigación para la enseñanza de la Historia..

En la Parte B, abordamos como temas centrales la necesidad de la reelaboración de los programas de la asignatura en todo el trayecto escolar, paa lo que nos detenemos en una conceptualización acerca de los contenidos y el régimen de evaluación, como un momento de síntesis del proceso de enseñanza aprendizaje.

Luego se aborda el problema de la carrera docente y la necesidad de establecer elementos meritocráticos claros y consensuados para su desarrollo así como los mecanismo de acceso a las horas/ cátedras, precisando balances sobre la experiencia transcurrida al respecto.

Un tema central para superar la escisión entre teórico y prácticos es la formación docente, entendiendo que la reflexión teórica sobre la propia práctica es un punto clave de

la misma. Allí nos detenemos en el lugar de la investigación, las nuevas tecnologías así como en la recepción de practicantes como parte de aquella misma unidad entre los “que piensan y los que hacen”. También en la necesaria articulación entre la escuela y el curso de ingreso de los estudiantes como parte del mismo enfoque epistemológico.

Finalmente sobre el diagnóstico y los caminos a recorrer lo abordamos al final en las propuestas que consideramos son las que posibilitarían que el departamento realice su aporte al Proyecto educativo de esta escuela experimental, en la cual recuperar el lugar del profesor de escuela media universitaria como investigador no es un dato menor.

No consideramos necesario abordar de manera puntual los aspectos referidos a la Resolución 465/03 que sigue vigente en el nuevo “Reglamento de organización departamental de los establecimientos de enseñanza secundaria dependientes de la UBA”, de marzo de 2011, en el que se establecen las funciones propias del Director de Departamento, dado que los asumimos como puntos de partidas insoslayables para el despliegue del proyecto.

PARTE A

MARCO TEÓRICO DISCIPLINAR

I. 1. Enseñar la Historia ¿Para qué?¹

Si se parte de considerar que una definición de los fines educativos debe estar centrada en los valores fundamentales de la libertad y la igualdad social, con la intención de formar a los alumnos en la conciencia de una ciudadanía plena, la pregunta que se deriva de esta toma de posición es: ¿cuáles son los aportes específicos del conocimiento histórico para la formación planteada?

Se puede definir en un propósito de mayor grado de inclusión (de éste se derivarían otros lógicamente implícitos), el aporte específico en: *favorecer un pensar históricamente que enriquezca la conciencia histórica de los futuros ciudadanos/as*. La escuela es uno de los espacios sociales formadores de la conciencia histórica, que es a su vez individual y social, aquella que nos permite la construcción del sentido histórico del pasado, nos provee de un registro, una memoria, de una interpretación, de supuestos y de fundamentación o argumentación para nuestras acciones en el presente (Russen, 1992).

De esta forma el espacio abierto en las clases de Historia no es un espacio inerte, es un campo en tensión donde se expresan las fuerzas sociales y, en tal condición, sujeto a apropiaciones, fetichizaciones, invenciones y luchas entre distintas formas de la conciencia histórica.

¹ Bulacio, J y Patricia Moglia, 2006.

Consideramos que no es legítimo hablar de una única conciencia histórica. Toda sociedad sometida a la acción constitutiva de sistemas modelizantes selecciona por un lado una conciencia histórica tradicional, ejemplar, con pretensiones hegemónicas y por el otro somete a los actores sociales a peticiones de olvido, casi constantes. De este modo el pasado recordado como historia tiende a aparecer como el único pasado legítimo, la conciencia histórica desempeña un rol central tanto en el proceso de control social como también en el de resistencia e impugnación, mostrando su naturaleza específicamente política.

Sobre la base de la tipología propuesta por J Russen (1992) podemos caracterizar distintas formas de conciencia histórica. Según este autor, las formas tradicional y ejemplar, son aquellas que naturalizan el orden social, ya sea por falta total de cuestionamiento y aceptación de la tradición o por la absolutización de modelos o ejemplos dignos de ser reproducidos, independientemente del espacio o tiempo. El investigador alemán en Didáctica de la Historia plantea que la conciencia histórica nos provee de tradiciones, nos hace recordar los orígenes y la repetición de las obligaciones, haciéndolo en la forma de sucesos pasados de concreción fáctica que demuestran el atributo de validez y obligatoriedad de los valores y de los sistemas de valores. Las orientaciones tradicionales guían externamente la vida humana por medio de una afirmación de las obligaciones que requieren. Estas orientaciones tradicionales definen la *unidad* de los grupos sociales o de las sociedades en su conjunto, en tanto mantienen el sentimiento de un origen común. En el caso de la conciencia histórica ejemplar, el modelo de significación adopta la forma de reglas atemporales. En esta concepción se ve la historia como un recuerdo del pasado, como un mensaje o lección para el presente, *historia vitae magistra est*, ella nos enseña las normas, sus derivaciones de casos específicos y su aplicación.

En cambio la conciencia histórica crítica (de conocimiento) problematiza, instala rupturas, niega las orientaciones predeterminadas de nuestra vida, desnaturaliza la realidad social, la descubre como históricamente construida. El pensamiento crítico pone en cuestión los valores, descubre los factores de condición temporal que contrastan con una validez atemporal falsa, plantea la tensión entre lo universal y lo particular.

Por consiguiente se plantea que el desarrollo de un *pensar históricamente*, favorece una *conciencia histórica crítica*. Este pensar se caracteriza por un análisis de la realidad social pasada por parte de la disciplina Historia, construido por la comunidad de historiadores a lo largo de la Historia de la Historia y que implica un estudio sistemático y específico que aporta otra lectura para la comprensión de las sociedades humanas.

I.2. La escisión de los profesores: “teóricos y prácticos”

En los últimos años, se produjo un proceso en el que la reforma educativa y el mercado se entrecruzaron de manera evidente. Los teóricos (intelectuales orgánicos) de dicha reforma enmarcaron y ratificaron un nuevo lugar para el docente, en donde unos piensan y elaboran mientras otros que son “los prácticos” hacen lo que otros pensaron; asimismo los libros de texto y los medios de comunicación (el mercado) impusieron la agenda de los contenidos así como la didáctica para el proceso de enseñanza aprendizaje. En consonancia, las diferentes políticas educativas le asignaron al docente diferentes roles, ya sea como sacerdocio, como “técnico difusor” y/o como trabajador pero nunca como intelectual: a los docentes les correspondió el lugar de “técnicos”, “difusores”, “prácticos”. La elaboración más impactante y sostenida en ese sentido fue la impulsada en los primeros sesenta por las teorías de la tecnología educativa, que modificaron el lugar, la función y la formación del docente. En esas teorías, el docente quedó reducido a un mero ejecutor de los que otros pensaban, siendo estos últimos los “verdaderos” intelectuales, los especialistas en producir sentido: los teóricos. Así amputaron y parcializaron el lugar del docente como intelectual, reduciéndolo a transmitir, pasando de ser ejecutor de su propio saber para difundir el saber de otro. De este modo, la nueva función asignada de “especialista” o “práctico” lo limitó a preguntarse solamente acerca del qué y el cómo enseñar pero no el por qué y el para qué enseñaba. Es decir, se intentó – y logró en buena medida - reducir su radio de intervención y reflexión crítica, amputando en el plano epistemológico la unidad de teoría y práctica, así como la dimensión ético política del docente.

Con esa misma lógica o cosmovisión, en las últimas décadas los libros de texto

junto a los medios de comunicación avanzaron aún más sobre el qué enseñar y cómo hacerlo, estableciendo el tipo de actividades a realizar en el aula, cercenando el propio saber del docente y su capacidad para abordar un proceso de enseñanza aprendizaje como realidad concreta.

A esta situación se le sumó un empeoramiento en las condiciones de trabajo que “encajaron” en dicha concepción y que finalmente fue “naturalizada” por muchos docentes, que se vieron desposeídos de los que eran sus medios de producción en la escuela pública: las teorías, las concepciones que debían sustentar nuestras prácticas docentes en el aula con rigor teórico y profundo sentido social.

De esta manera el aporte de las escuelas y los docentes a cimentar un pensamiento crítico que tendiese a la autonomía del sujeto estuvo y está debilitado. Sin embargo, las “didácticas específicas” aparecen como un camino para desafiar esa amputación y recuperar el lugar del profesor, como intelectual en el proceso de enseñanza aprendizaje.

I. 3. Las didácticas específicas

Recuperar el lugar de intelectual del docente significa ubicar al docente como teórico de su práctica. Y eso implica repensar algunas coordenadas teórico-metodológicas para abordar los procesos de enseñanza - aprendizaje del conocimiento social en la escuela, diferenciándolas - como lo hace Sacristán – de las tareas formales o académicas². Se trata de repensar nuestras prácticas para así acceder a una intervención didáctica de lo social cada vez más significativa y crítica.

Nos permitimos señalar primero el desacuerdo con aquellas visiones que consideran a la didáctica como un campo disciplinar con un saber específico, que remite

² Las tareas a las que nos referimos son aquellas que podemos definir como contenido de la práctica (G. Sacristán 1994). No toda acción observable de docentes y alumnos tiene valor o es en sí misma sustancial para caracterizar a partir de cualquiera de ellas el trabajo de profesores y alumnos. Muchas actividades o tareas en la clase no tienen el valor de los trabajos formales académicos. Recoger material de un estante, cerrar una puerta, etc., son actividades sin ese valor sustantivo al que nos referimos, si bien pueden ocultar significados profundos que se descubren en cualquier rito o norma de comportamiento escolar, nuestro interés se centrará en aquellas actividades que más directamente se dirigen a hacer posible la intervención didacto-social. las tareas formales son aquellas que institucionalmente se piensan y estructuran para conseguir las finalidades del propio espacio didáctico.

exclusivamente a los métodos, técnicas y actividades que *deben* realizarse en el aula. Esta concepción instrumentalista (más ligada a un conjunto de habilidades) sigue presente en el ámbito académico.

En rigor uno puede reconocer básicamente dos dimensiones en la producción de conocimiento en Didáctica de la Historia: una *teórica* y otro *procedimental y operativo*: Con respecto a la dimensión teórica, se trata de trabajar sobre la interrelación que posibilitan la vinculación entre el conocimiento científico sobre "lo social", el saber cotidiano y el sentido común, si bien la acción didáctica tiene lugar en espacios sobre los cuales se estructuran y discurren los diferentes discursos sobre "lo social", ya sea que estos provengan del ámbito científico o se constituyan a partir de la mera reproducción del sentido común. Entre los *espacios didácticos* se puede reconocer: el *espacio escolar*, el *espacio mediático* y el *espacio de las políticas públicas estatales de producción cultural*. Aquí nos remitiremos a las *prácticas de enseñanza de la Historia*, entendiendo por tal a *la forma específica que adopta la intervención didáctica en el espacio-escuela*. Las mismas pueden definirse como una *estructura particular de actividades que se suceden en el aula*, como un conjunto de tareas que se organizan y *contextualizan*, que poseen *coherencia interna*; un conjunto de *actividades dirigidas, planificadas, conducidas y reorientadas* durante su desarrollo para determinados *propósitos*, definidos explícita o implícitamente por los docentes de Historia.

De este modo, comprender la acción didáctica de lo social como *acción social*, implica concebirla como una *secuencia intencional de actos con sentido*, que un sujeto individual o colectivo, lleva a cabo escogiendo entre varias alternativas posibles, a partir de *un proyecto o diseño* que puede cambiar durante el desarrollo de la acción. El significado que el actor atribuye a la acción, su preferencia por el uso de determinadas operaciones y medios, la elección del objetivo, son todos elementos históricamente condicionados que reflejan la estructura de las principales relaciones sociales, económicas y político-ideológicas existentes en un determinado momento de desarrollo de un orden social dado.

Por otra parte podemos afirmar que *las tareas académicas son los elementos*

básicos reguladores de la acción didáctica y generan un orden interno que estructura con una determinada coherencia los componentes que intervienen en la acción. El desarrollo de una tarea académica organiza la vida del aula durante el tiempo en que transcurre, regula la interacción de los alumnos con los docentes, el comportamiento del alumno como aprendiz y el del docente, marca las pautas de utilización de los materiales, aborda los objetivos y contenidos de un área de conocimiento, plantea una forma de discurrir los acontecimientos en la clase, a la vez que le otorga la característica de ser un esquema dinámico. Las tareas son reguladoras de la práctica y en ellas se expresan y conjugan todos los factores que la determinan (Gimeno Sacristán, 1994). Una secuencia de tareas, en tanto se repitan, constituirá un ambiente escolar prolongado y configurará una metodología que por su regularidad desencadenará efectos permanentes. Las tareas expresan el estilo de los profesores y articulan sus competencias profesionales, teniendo como supuestos esquemas teóricos de racionalización, aunque sean implícitos.

Por su parte, en la dimensión *procedimental y operativa* podemos incluir las investigaciones que desde diferentes enfoques teóricos centran su interés en el desarrollo de modelos de intervención y su evaluación. A su vez, la socialización entre los docentes de los instrumentos adecuados o la producción de propuestas significativas para las tareas de enseñanza es parte y, más aún, puede ser una condición para una comprensión reflexivamente alcanzada sobre la práctica profesional. Estos conocimientos, al promover nuevos horizontes normativos, amplían el campo de lo posible. Permiten definir de otra manera las tareas, simplemente porque se cuenta con algunos medios para pensar que las cosas pueden hacerse de otra manera. Es posible aumentar nuestra capacidad para una práctica más consciente, más racional y más autónoma mediante procesos significativos que, por una parte, se asienten en una recreación de sus posibilidades mediante la búsqueda de diseños y de la utilización concreta de herramientas o instrumentos didácticos (estrategias, técnicas específicas, materiales etc.) y que por otra, recuperen los supuestos sobre los que se inscriben tanto el diseño o proyecto, como también el desarrollo de la acción misma.

Nos hemos preocupado por diferenciar dimensiones en la producción del

conocimiento en Didáctica de las Ciencias Sociales porque sabemos que generalmente cuando se plantea como objeto de análisis *la práctica* se piensa en saberes que provienen sólo de la dimensión procedimental u operativa, considerando un único campo de producción de conocimientos e ignorando los desarrollos desde el campo teórico. En esta primera dimensión, no existe la preocupación de elaborar conocimiento para traducirlo en determinados actos o tareas que hacen a la acción, sí en que los saberes producidos complejicen la lectura o interpretación de esa acción y por lo tanto su enriquecimiento. Por el contrario, en las dimensiones procedimental y operativa el conocimiento producido está estrechamente ligado al diseño y evaluación de la acción, se produce un conjunto de saberes en función de la intervención, modelos didácticos de lo social o propuestas de tareas académicas específicas, siendo quizás este uno de los motivos por los cuales esta dimensión sí esté asociada a la práctica y a la didáctica de lo social.

De este modo podemos decir que ambas dimensiones, tanto teórica como procedimental y operativa, de la producción de conocimiento en el campo de esta didáctica específica son consideradas fundamentales para la formación de los sujetos de la acción didáctica social. Ya que como plantea Ferry (1983) relacionar teoría y práctica “es superar la teoría implícita de la práctica por la puesta al día de esta teoría y su prueba en un campo teórico que le es exterior. Es un trabajo sobre el sistema de representaciones que sirven de referencia (y de justificación) a la práctica para abrirlo y enriquecerlo”. En el mismo sentido, Carr y Kemmis (1983) definen la relación teoría-práctica como una empresa racional y crítica en la que la teoría informa y transforma la práctica, al informar y transformar v las maneras en que la práctica se experimenta y entiende. En realidad, como bien señala Rozada (1996) la articulación entre teoría y práctica en la formación de los sujetos es más que una relación entre dos elementos, porque incluye una relación a tres bandas: conocimiento académico, buscando los saberes que permitan enriquecer el conocimiento cotidiano; la reflexión sobre el propio entendimiento de los problemas teóricos y prácticos y la acción en la práctica, transformándola hasta donde sea posible y los condicionamientos sociales y políticos lo permitan. De esa forma, la práctica deja de ser un mero “hacer” para identificarse más con la idea de *praxis*. Es decir que la producción de

conocimiento en Didáctica de las Ciencias Sociales y la acción didáctica de los profesores de Historia, se interpeleen mutuamente de forma que dialécticamente puedan contribuir a generar prácticas legitimadas, justificadas y fundamentadas en criterios epistemológicos y ético-políticos.

Sabemos que las acciones sociales pueden ser *reproductivas*- aquellas que mantienen un orden social o cultural en las condiciones actuales- o de *ruptura o cambio*-, dirigidas a transformar en mayor o menor grado o radicalmente dicho orden. En nuestro caso proponemos compartir aquellas prácticas de enseñanza que sean significativas y críticas en el segundo sentido, ya sean “viejas” o “nuevas” prácticas.

I.4. El campo académico, la enseñanza de la Historia y el modelo problematizador.

Podemos diferenciar, en principio, tres modelos didácticos como herramientas heurísticas para la caracterización de las prácticas de enseñanza de la Historia en la escuela. En el Departamento de Historia de la ESCCP se convivió con diferentes “prácticas” correspondientes implícita o explícitamente a los diferentes modelo didáctico- históricos esquematizados en el cuadro N° 1³.

CUADRO N° 1. DEFINICIÓN DE LOS MODELOS

AUTORES	POZO Y CARRETERO	PILAR MAESTRO 1993	GONZALEZ MUÑOZ	DOLORS QUINQUERS 1997	LUIS GOMEZ 2000
---------	---------------------	-----------------------	-------------------	-----------------------------	--------------------

³ Los autores consultados son Carretero M., Pozo J. I. y Asencio, M. (comp.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989; Capítulo X; Pilar Maestro González, “Epistemología histórica y enseñanza”, *Revista Ayer* N° 12, Madrid 1993, pp 135-181; María del Carmen González Muñoz, *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencia e innovaciones*. Madrid, OEI, 1996, Capítulo 7; Dolors Quinquer “Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos”, en Pilar Benejam y Joan Pagés, (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, Barcelona, ICE Horsori, 1997, Capítulo V; Luis Gómez A.: *La enseñanza de la Historia, ayer y hoy*, Sevilla, Díada Editora, 2000, Capítulo 3.

	1989		1996		
MODELOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	ENSEÑANZA TRADICIONAL- APRENDIZAJE MEMORÍSTICO	MÉTODOS DE TRANSMISIÓN	ENSEÑANZA TRADICIONAL: EL PREDOMINIO DE LA DISCIPLINA	MÉTODOS EXPOSITIVOS	MODELO TRADICIONAL CULTURALISMO, MEMORÍSMO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
	ENSEÑANZA POR DESCUBRIMIENTO -APRENDIZAJE CONSTRUCTIVO	MÉTODOS DE DESCUBRIMIENTO	ENSEÑANZA POR DESCUBRIMIENTO : EL ÉNFASIS EN LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS	MÉTODOS INTERACTIVOS	CULTURALISMO, APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
	ENSEÑANZA POR EXPOSICIÓN- APRENDIZAJE RECEPTIVO	MÉTODOS DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO		FORMALISMO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En ese sentido se podría decir que la práctica docente en la ESCCP – como en la mayoría de la docencia – “no tuvo beneficio de inventario”. Por ello sería pertinente que el Departamento de Historia recupere un lugar en la innovación de la enseñanza de la historia dado el carácter experimental que por definición tiene la Escuela, así como por el capital cultural de los alumnos, cuyo perfil ya no es el del vetusto “perito mercantil” sino tendiente a un conocimiento universal (universitas, universitario) y una mayoría de su cuerpo docente comprometido con dicho proyecto educativo.

Para ello nos proponemos considerar como referente teórico de base para la construcción del proyecto, el concepto de metodología didáctica renovadora propuesto por Joaquín Prats⁴ y Joan Santacana: *el modelo problematizador para la enseñanza de la Historia*⁵. Desde hace ya varios años dichos autores han conceptualizado, elaborado y experimentado proyectos concretos, innovadores, que pueden ser fuentes para el diseño de experiencias semejantes en nuestra escuela. Este modelo ofrece, hasta el momento, los referentes más sólidos para el diseño de la práctica de enseñanza de la Historia recuperando los avances en la investigación didáctica e histórica. Es el caso de la experiencia inglesa⁶. Allí “se cuestionó la historia enunciativa y se propuso un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la construcción de conceptos, destrezas y conocimientos metodológicos. Se generaron proyectos que rompieron, de una manera radical, los viejos tópicos de la enseñanza de la historia y plantearon modelos que, hoy todavía, resultan bastante novedosos. El planteamiento de base era retomar la historia entendida como una materia escolar con un alto grado posibilidades educativas, y enseñar cómo se construye el conocimiento histórico a través de situaciones de simulación de la indagación histórica y centrándose en el aprendizaje de los conceptos fundamentales de la teoría histórica”⁷. Otros ejemplos concretos de esta metodología, aunque no en los únicos formatos posibles, fueron las actividades de los materiales publicados de los miembros del grupo Historia 1316⁸.

⁴ Joaquín Prats y Joan Santacana, “Principios para la Enseñanza de la Historia”, en Joaquín Prats *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida: Junta de Extremadura. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, 2001

⁵ Se incorporan en dicha caracterización los aportes sobre el lugar de problemas, la enseñanza basada en la investigación y el aprendizaje de procedimientos de Jesús Domínguez del Castillo, J. “La solución de problemas en ciencias Sociales” en Juan I Pozo, J. y otros, *La solución de problemas*, Buenos Aires, Santillana, 1994; Javier Merchán Iglesias y Francisco García Pérez Una metodología basada en la investigación para la enseñanza de la Historia en Beatriz Aisemberg y Silvia Alderoqui (comps) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós 1994 y Cristofol Trepas *Los procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona: Grao Editorial, 1995.

⁶ SCHOOLS COUNCIL, PROYECTO 13-16, ¿Qué es la Historia? Barcelona, Edición Experimental del I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1978.

⁷ Joaquín Prats, J. “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria”, en Joaquín Prats *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida: Junta de Extremadura. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, 2001

⁸ Grupo Historia 1316. Hacer Historia. Primera fase de Investigación. (10 fascículos) Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. 1982; Grupo Historia 1316. Hacer Historia. Proyecto experimental 1316 (18 fascículos. y libro guía). Barcelona: Ediciones Cymix 1985; Grupo

Dentro de los modelos no tradicionales de enseñanza de la Historia, la investigación como opción didáctica tiene teóricamente todos los elementos para organizar la práctica escolar desde una perspectiva innovadora, aunque su implementación y aún su formulación como propuesta teórica completa requiere de la reflexión y puesta a prueba como línea de investigación.

Al mismo tiempo y, en función de la formación de los alumnos, se considera que un abordaje, cuyo propósito de intervención se centre en la importancia de la problematización de la realidad social para la conformación de la conciencia histórica, posibilita una mejor explicación y comprensión de los hechos y procesos sociales. En consecuencia, el trabajo con contenidos histórico escolares implica la selección del conocimiento producido en la disciplina y su reconstrucción en el hecho educativo por diferentes instancias mediadoras. El tratamiento de la realidad histórico-social aquí propuesto, se considera, contribuirá a facilitar en los alumnos el desarrollo de las capacidades para pensar, analizar, comprender y desempeñarse más adecuadamente en la realidad social a partir de una actitud reflexiva, participativa y crítica.

I.5. Un camino posible: una metodología basada en la investigación para la enseñanza de la Historia.

Toda metodología de enseñanza se fundamenta en una determinada concepción de aprendizaje. La metodología basada en la investigación intenta recoger las aportaciones más significativas que la psicología realizó sobre el aprendizaje; pero sobre todo se fundamenta en la idea de que el aprendizaje se realiza mediante un proceso de indagación.

Este proceso se entiende por un "hacerse preguntas sobre la realidad", es decir, poder cuestionar y problematizar lo social, como también por una búsqueda de significación que exige al sujeto realizar determinadas operaciones intelectuales para entender la experiencia.

La concepción de "problemas" que corresponde al modelo didáctico en cuestión se

Historia 1316. Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales (20 fascículos y Guía del profesorado) Madrid: Ediciones de la Torre, Proyecto Didáctico Quirón. 1990.

encuentra definido por García y García (1989: 10) como: “tipo de situaciones en las que predomina la incertidumbre respecto a cómo debemos actuar, de forma que nos vemos obligados a utilizar un tratamiento distinto a la mera aplicación de un procedimiento rutinario”. Problemas son entonces, situaciones, planteamientos, que no tienen una resolución inmediata sino que por su calidad exigen preguntas que movilizan diversos recursos intelectuales

Los autores que trabajan este modelo didáctico basado en la investigación plantean ciertas pautas mínimas para el trabajo en el aula. Estas orientaciones básicas pueden caracterizarse, sintéticamente, de la siguiente forma⁹:

a) Tomar las problemáticas sociales como ejes de la construcción de contenidos históricos

El punto de partida son cuestiones o problemas sociales de conocimiento que puedan ser asumidos por los alumnos como tales. Fundamentalmente aquellos que despierten su interés y curiosidad pero a su vez desencadenen un proceso de construcción de nuevos conocimientos. Para lo cual es estructural tener en cuenta las concepciones de los alumnos y ponerlas en juego a lo largo del proceso, en tanto: “todo problema da lugar a la formación, a partir de las concepciones preexistentes, de nuevas concepciones más acordes con las circunstancias planteadas” (García y García, 1989: 10).

Se considera central, para el modelo propuesto, que partir del conocimiento cotidiano y de la “resolución” de problemas que los propios alumnos consideren significativos, favorece que el alumno vaya aproximando sus concepciones al saber científico en la construcción del conocimiento escolar.

El planteamiento didáctico del modelo sugiere un principio orientador y una secuencia particular de actividades que se encuentra sobredeterminado ya no por

⁹ Han sido fundamentales para la elaboración de la caracterización del modelo que aparece seguidamente: García Díaz J.E. y García Pérez F.F. Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación. Sevilla. Díada, 1989 5º ed. 1999 y García Pérez F.F. “Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa”. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. 2000.

prescripciones curriculares de los niveles de concreción “tradicionales”, sino por la propia lógica de la metodología en juego en el aula, un proceso investigativo global. Los recursos y estrategias de enseñanza implicadas (la exposición del docente, las entrevistas a individuos claves, la lectura y análisis de “fuentes históricas”, el trabajo con mapas, la elaboración de gráficos, etc.); son instaladas por quien enseña, a partir de la definición de situaciones, calificadas como problemas en relación con quienes aprenden.

b) Adoptar estrategias de enseñanza coherentes con una concepción de aprendizaje como construcción de significados

La investigación en el espacio didáctico escuela, recupera aspectos fundamentales de tradiciones de enseñanza que postulan el papel activo del sujeto que aprende. Asimismo sugiere una perspectiva y una concepción de la mente de los alumnos que guarda su debida relación con particulares enfoques de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre los cuales se reconocen: la importancia de la actitud exploradora y la potencialidad de la autonomía en los planteamientos del aprendizaje como construcción de conocimientos

El alumno desarrolla estrategias de aprendizaje más activas y constructivas y el docente basa su actividad en la coordinación de los procesos y la investigación en el aula. El carácter activo, pero a la vez no “espontaneísta” del tipo de enseñanza propuesto, se encuentra determinado por una serie de cuestiones en las que el alumno bajo la coordinación del profesor establece caminos por los que dirigir y canalizar el proceso de búsqueda de respuestas.

En este sentido se considera central el establecimiento de hipótesis, conjeturas o líneas de búsqueda que ayuden a contextualizar y dotar de sentido a las actividades y procedimientos que mencionamos más arriba.

c) Partir de enfoques teóricos más complejos para entender lo social

El modelo supone un enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender la realidad socio-histórica. Opuesto al tradicional aprendizaje memorístico, los propósitos y finalidades de enseñanza de la Historia que se plantea el modelo se encuentran direccionados hacia una visión más crítica y compleja de la realidad social en la búsqueda de respuestas y “soluciones” a los problemas de manera más relativa, progresiva y que contemple la diversidad de miradas acerca del objeto de estudio. De la misma manera, con las salvedades del caso, que sucede en la construcción de los conocimientos científicamente legítimos.

d) Plantear una “hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento”

Los contenidos a enseñar integran diversos referentes: cotidianos, sociales, históricos. Estos contenidos adoptan significados cada vez más complejos en la etapa de implementación del modelo, desde los que están más próximos a las ideas de los alumnos hasta los que corresponden al conocimiento disciplinar y metadisciplinar

e) Incorporar durante todo el proceso los intereses e ideas de los alumnos

Con relación al conocimiento objeto de aprendizaje y la construcción del mismo, se propone, a diferencia de otros modelos, trabajar con las ideas o concepciones de los alumnos en forma conjunta con sus intereses. Lo cual supone, para ambas cuestiones, una afectación con relación a los contenidos escolares contemplados, como al proceso de construcción de los mismos. En este sentido se debe plantear un conjunto de actividades que faciliten por un lado la motivación y por otro la explicitación de las ideas de los alumnos, para que se produzca la tensión entre conocimientos previos y nuevos.

Propósitos

- *Introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los historiadores.* El método histórico puede ser simulado en el ámbito didáctico, lo que supone el entrenamiento en la capacidad de análisis, inferencia, formulación de hipótesis, etc.;
- *Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado.* Hace referencia a cómo se obtienen los datos que sirven para construir la explicación histórica;
- *Aprender a preguntarse sobre los hechos del pasado.* Dentro de los cometidos del historiador se halla el interrogarse sobre el pasado, es decir, qué tipo de cuestiones podemos pedir al pasado. Es natural que una buena parte de estas preguntas se refieran a la causalidad, es decir a analizar las causas por las cuales en determinados momentos ocurren los hechos. Enfocar el problema de la causalidad histórica significa establecer la correcta comprensión de las relaciones causalidad;
- *Establecer las causas de los hechos históricos y poder explicar sobre argumentos correctamente formulados un acontecimiento, coyuntura o proceso histórico.* En el ámbito escolar la explicación histórica, que incluye las causas y las consecuencias, se suele dar cerrada, como si fuera un axioma, y el alumnado difícilmente puede suponer cómo se ha llegado a ello. Por lo tanto esta parte del proceso de aprendizaje deberá considerarse como final de un proceso formativo en el que se irán realizando sucesivas aproximaciones para poder llegar a elaborar una explicación razonada y basada en evidencias y argumento sólidos. Esta parte de las actividades de aprendizaje resultan complejas dada la tendencia que existe a confundir causa y motivo y, sobre todo, a ver el pasado con criterios morales y a superponer valoración con validación científica;
- *Elaboración de teorías explicativas que relacionan las diversas causas (económicas, jurídico políticas, sociales e ideológicas) en una red conceptual jerarquizada y compleja.*

- *Ser capaces de transmitir de forma organizada aquello que sobre el pasado se ha estudiado y se ha investigado.* saber comunicar cosas del pasado sirviéndose de más de un medio de expresión (mapas, informes, dibujos, diagramas, narraciones, etc.).

Logros esperados

Se espera que a partir de la propuesta los alumnos puedan aprender: a formular hipótesis, a clasificar las fuentes históricas, a analizar las fuentes y la credibilidad de las mismas y, por último, el aprendizaje de la causalidad y como iniciarse en la explicación histórica.

- *La formulación de hipótesis de trabajo* implica reconocer previamente el concepto de hipótesis, es decir, una suposición provisional lógica y razonada que se formula para la investigación que puede confirmarla o desecharla. Hay que distinguir hipótesis y ocurrencia: no toda ocurrencia es una hipótesis de trabajo, ya que la hipótesis presupone suposiciones lógicas y razonadas, es decir, que tengan una base de apoyo. La noción de hipótesis deriva siempre de la existencia previa de un problema. Las hipótesis serán las suposiciones lógicas que intentan dar respuestas al mismo;
- *La valoración de las fuentes.* Se trata de introducir al alumnado a la crítica de fuentes ya que los documentos que nos informan sobre el pasado han sido a menudo manipulados, tergiversados, llegan incompletos y algunos de ellos totalmente falseados. Aunque no existiese manipulación o falseamiento deliberado, cada fuente expresa la óptica particular de un individuo, o de su grupo, familia o clan, etc., además, surge en un determinado contexto, generalmente lleno de contradicciones, tensiones o tendencias. Todo ello debe ser descubierto para poder valorar correctamente la información que nos proporciona. Es preciso, también, poder contrastar las fuentes con otras distintas, contrarias, para establecer todas las posiciones y ópticas posibles. La realidad no es nunca la suma de todas las partes de un todo. No podemos analizar cada parte por separado; hay que estudiar la

documentación de forma global, entendiéndolo como diversos enfoques sobre un mismo problema;

- *El estudio de la noción de causalidad en Historia.* Se reconocen tres niveles de comprensión: el primero es el más sencillo, se trabaja con simples problemas de casualidad lineal, en una mera relación de causa efecto; el segundo nivel de comprensión introduce la acción intencional y se inicia con la identificación de diferentes tipos de factores causales y acciones intencionales; el tercer nivel es el más complejo, ya que se articulan la explicación intencional y la causal, como ocurre en la realidad, y se elaboran teorías explicativas más o menos complejas;
- *La exposición correcta de una investigación histórica relevante,* omitiendo el material superfluo. Estructurar información compleja de una forma apropiada a fin de defender una argumentación analítica, pertinente y conveniente sobre problemas históricos sustanciales, demostrando que se es consciente de la existencia de enfoques alternativos.

Como puede observarse, los propósitos así como los logros esperados se corresponden con un alumno que concluye su escolaridad secundaria. La construcción de ese proceso significa el reconocimiento de los estadios psicológicos y los consiguientes contenidos y propósitos.

Es indudable que se partirá de operaciones de *representación* (enumerar, describir, comparar y distinguir, clasificar y definir, puntos de vista, contradicciones) hasta concluir en las *relacionales* como causas y consecuencias, formulación de hipótesis, leyes, teorías, etc.

PARTE B

CARACTERIZACIÓN Y LÍNEAS DE ACCIÓN.

I. REFORMULACIÓN DE LOS PROGRAMAS.

La Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini es una escuela piloto en el ámbito de la UBA, cuya función es aportar sus experiencias al conjunto de las escuelas públicas. Durante un largo período la historia de la Institución y del Departamento estuvo marcada por la preocupación en la innovación y rigurosidad en las propuestas didácticas que se llevan a cabo para una formación pertinente y enriquecedora de sus alumnos. Dicho proceso fue parcialmente interrumpido desde la crisis del año 2007, no quedando exento el departamento de Historia de la política llevada a cabo por las sucesivas gestiones, impidiéndose el desarrollo- como experiencia colectiva y no solo por los valiosos trabajos individuales- como un espacio que efectivamente aporte en **prácticas alternativas para la enseñanza de la Historia**.

Por otro lado, si bien no nos detendremos en lo que significó como ruptura cultural el golpe de estado de 1976 para nuestra sociedad, lo consideremos un punto de partida indispensable para reflexionar sobre nuestra práctica docente y preguntarnos acerca del significado que tuvo, para la enseñanza en general y de la historia en particular, la destrucción de los “cuerpos indóciles” perpetrada por la Dictadura Militar; sin poder dejar de mencionar el aniquilamiento de la masa crítica acumulada a lo largo de tres cuartos del siglo XX, la irrupción cultural con la restauración democrática de la “realpolitik”, la pérdida de densidad intelectual en el análisis de los fenómenos sociales y el proceso de embrutecimiento expresado en una despolitización creciente.

Paralelamente la integración de nuevas tecnologías a la vida cotidiana que se

produjo en las últimas décadas ha producido transformaciones tanto en la cultura juvenil como en el proceso de enseñanza aprendizaje

En este contexto se produjo la reforma de planes de estudio del año 1999. Dicho plan estuvo indudablemente marcado de manera negativa por el intento de “adecuación voluntaria” a Ley Federal de Educación, que regía en el conjunto del país y se suponía también lo haría en la CABA. No es posible en este espacio analizar en su conjunto la reforma implementada, pero indudablemente influyó notoriamente en el espacio horario y simbólico de la materia Historia en la currícula de la ESCCP y paralelamente los 15 años transcurridos “Las posibilidades de acceder, crear, compartir información y recursos variadísimos, como así también de emplear herramientas y entornos multimediales o participar en redes que hacen posible aprender con y de otros, dan cuenta de una ruptura profunda con las prácticas convencionales y plantea desafíos de nuevo tipo para la institución escolar” obliga a replanteos.¹⁰

I. 1. Diagnóstico

Parte A.

Hasta el año 1999 el plan de la Asignatura Historia comprendía un total de 12 horas cátedras anuales distribuidas de la siguiente manera: 4 horas/cátedra (hs/c) anuales en 1er año, 3 hs/c anuales en 2º y 3º año, y 3 hs/c cuatrimestrales en 4º y 5º año; siendo los contenidos de los años superiores el abordaje del siglo XX. La reforma implicó la reducción de la materia Historia propiamente dicha a los tres primeros años y la creación de una materia interdisciplinaria -Problemáticas Contemporáneas-con 2 hs/c de Historia y 2 hs/c de Geografía para analizar el siglo XX. En términos concretos, los profesores de Historia pasaron a tener un 33% de horas menos para prácticamente el mismo programa, al tiempo que la interdisciplinariedad exigía núcleos de trabajo que – en muchos casos – relegaban la especificidad de la materia. Paralelamente, esta modificación implicó pérdida de horas para varios colegas. La solución parcial e insuficiente a la amputación curricular

¹⁰ Conectar igualdad. ESCUELAS DE INNOVACIÓN Ciencias Sociales y TIC: nuevos relatos y recorridos para comprender y explicar la realidad social. P 1.

fue la creación del Taller de Historia, con orientación en periodismo científico. El proyecto existente¹¹ fue elaborado a solicitud del CECaP y logró un éxito matricular notorio, sin embargo la crisis ya señalada de la Institución imposibilitó un papel más dinámico en la propia vida institucional de la escuela.

Ahora bien, si procedemos a un análisis comparativo de los programas, contenidos y carga horaria de la ESCCP con los de la CABA, trayecto 4 años como tiene nuestra Escuela.

Con el objetivo de hacer inteligible y pertinente la comparación tomamos como indicadores para la comparación contenidos /carga horaria, concluiremos en que para el dictado de contenidos muy similares a partir de la Nueva Escuela Secundaria (NES) la carga horaria de la Asignatura Historia es de 14 hs./ cátedras contra las 11 hs/cátedras de la ESCCP. De aquí se deduce que existe un problema estructural para el abordaje de los contenidos necesarios para un graduado con el perfil al que aspira la Escuela.

Señalado el problema estructural, corresponde hacer un análisis concreto de cómo se desarrolla en la Escuela el contenido de la asignatura con los programas y la carga horaria establecida. Dos casos particulares son los casos de las asignaturas Problemáticas Contemporáneas y Taller de Historia.

Problemáticas Contemporáneas y Taller de Historia.

Frente al cambio en el plan de estudios mencionado cabe decir que aunque inicialmente se intentó invertir tiempo y dinero en la materia PC, no pudo concretarse una reforma de programa en los primeros años, ni un replanteo epistemológico que posibilitara la reestructuración de las unidades didácticas. La primera reflexión al respecto es que el tratamiento multidisciplinario es una cuestión de teoría y método de la ciencia social y sólo un acuerdo epistemológico entre las diferentes disciplinas permite “avanzar” en lo multidisciplinario. No es cuestión de juntar varias ciencias para obtener multidisciplina o transdisciplina, lo cual no es para nada sencillo. Si bien es necesario un abordaje integrador, es aún más importante la construcción de un marco teórico previo a modo de marco referencial conceptual y operativo, que sea el resultado del diálogo entre las disciplinas y

¹¹ Bulacio, Julio: Proyecto Taller de Investigación Histórica, con orientación en periodismo científico. ESCCP – 2005.

producto del acuerdo sobre qué geografía, qué historia y qué conceptos estructurantes de cada una de ellas se asentará la nueva materia a enseñar. Y aunque hubo un intento inicial en ese sentido, con la selección de los profesores para dictar la materia y una carga horaria paga para poder trabajar de forma conjunta, el mismo no fue suficiente, coherente ni sostenido. Al tiempo, las horas cátedras necesarias fueron asignadas como las de cualquier otra asignatura, y los profesores que debieron construir “sobre la marcha” un marco teórico común - y lentamente lo intentaban - fueron perdiendo la posibilidad de desplegar la experiencia e imposibilitando un balance serio al respecto. Actualmente son dos materias en una, con esfuerzo de los colegas a cargo para ser sostenida siendo desde lo multidisciplinar un fracaso.

Es fundamental para poder reencauzar la materia retomar los hilos conductores que le dieron origen y las previsiones que se tomaron con respecto al cuerpo de profesores de ambas asignaturas así como a la importancia del marco teórico común. En ese sentido será necesario revisar e intercambiar criterios entre los profesores para una redefinición sobre la distribución de horas sin perjudicar la carga horaria de cada docente pero adecuando la misma al perfil de cada uno acorde a las necesidades y particularidades de la materia. En rigor, esto último es pertinente para cada año hasta reforma plan de estudio completar.

Sobre el Taller de Historia remitimos al proyecto que dio fundamento a su creación, dado que fue de mi autoría junto a la lic. Patricia Moglia. No es necesario abundar en la necesidad de su continuidad, incluso a posteriori que una reforma de planes de estudios restituya e incremente la carga horaria de la materia (cosa imprescindible para cumplir el objetivo del proyecto de Escuela vigente).

Parte B.

Estos cuatro años permitieron analizar y constatar que los problemas en el Departamento respecto a los temas y contenidos efectivamente desarrollados era - y es - realmente preocupante.

Sin embargo no es un problema privativo de Historia – aunque a veces agravado por las situaciones particulares del Departamento a las que luego nos referiremos - dentro de la escuela. Uno de los de trabajo de la Asesoría Pedagógica de la escuela fue justamente

“revisar algunas ideas y categorías conceptuales que oficien de marco para la tarea de revisión y definición de una propuesta acordada y consensuado de contenidos mínimos por año y por asignatura, dirigida a compatibilizar las distintas planificaciones de los docentes que comparten una misma asignatura.”¹²

En la reunión del Departamento del día 20.5.2013 se hizo una presentación del estado de la cuestión al respecto y transcribo algunas de las cuestiones nucleares que daban cuenta de la magnitud del problema:

“El jefe de departamento informó que el año pasado revisó - como es su obligación - los libros de temas. Que si bien todos sabemos que no lo utilizamos habitualmente como un ordenador preciso de nuestro trabajo sino más como un indicador general, algunas cuestiones – justamente indican – y me parece importante compartir

- Disparidad de temas abordados en un mismo año.
- En algunos casos temas abordados (o no) que no están en el diseño del Plan de trabajo presentado.

Ejemplificó: que aparecieron registrados temas (no hablemos de contenidos) de 3er año (Manuel Belgrano), en el dictado de 4to (insumiendo un mes y medio!) y no referido a un contenido que quedó pendiente sino a uno de la unidad 1 del Programa de 3ro.

Que se dieron temas de 4to año (peronismo) en 3ro, año del cuál muchos colegas se quejan porque no pueden cumplimentar el programa por su extensión, llegando apenas al MAE.

Cursos en los cuales temas nucleares del programa no fueron dado porque se priorizaron temas que aparecen como secundarios en el mismo. Por ejemplo el programa de 3er año tiene un eje historia Argentina contextualizado en historia Mundial y Latinoamericana. Ese eje es invertido, llegando con Historia mundial al mes de octubre para abocarse a Argentina el último mes de clase.

Caso extremo: la materia PC es una materia conformada por las áreas de Historia y Geografía, por una pareja pedagógica, que deben elaborar el plan de trabajo y la evaluación de manera conjunta. En la reunión que se hizo con los profesores del área – tanto de geografía como Historia – y la Asesora Pedagógica, Lic Amantea, se corroboró que en la

¹² Material de trabajo para la definición de contenidos; Asesoría Pedagógica, p 0

muchos casos no se actuaba de esa manera, llegando al extremo de que un colega desconocía que era una materia conjunta, e incluso al par con quien “evaluaban y acreditaban” a los estudiantes...” (Acta Dpto Historia 20.5.2013)

Partiendo de esa situación se replanteó el objetivo de poder reformular los programas teniendo en cuenta el marco teórico propuesto, que efectivamente responda al qué y el cómo pero sobre todo al por qué y para qué de nuestra asignatura, teniendo claridad respecto a la diferencia entre tema y contenido.

Con esa perspectiva se convocó al “Primer Seminario Interno del Departamento de Historia” el 26 de noviembre de 2013, con el Lic Daniel Feldman con el título: “Los contenidos mínimos en la asignatura Historia. Por qué? Para qué?.

Finalmente en la reunión del Departamento del 11 de marzo de 2014, luego de analizar el material antes citado de la Asesoría Pedagógica se arribaron a algunos acuerdos de índole práctica:

- Que para poder cumplimentar la periodización pautada en los programas vigentes se debía hacer necesariamente recortes de temas para fortalecer los contenidos mínimos del programa.
- Que de esa manera era posible cumplimentar los programas de primero y segundo año, y extender el de tercero hasta la crisis de 1930 y que efectivamente 4to año se aboque al “corto siglo XX”.

También a partir del análisis de las dificultades en los procesos de enseñanza aprendizaje se consensuó la necesidad de utilizar libros de textos para 1° a 3° año y algún libro utilizado para el CBC en 4to.

Asimismo se solicitó, a partir de esos acuerdos, se remita un mínimo plan de trabajo, partiendo – como señalan Feldman y Palamidessi - que todos planificamos de manera explícita o implícita y lo hacemos a partir de cierto programa mental pero que raramente compartimos e incluso muchas no sistematizamos. Se trataba, justamente de compartir e intercambiar para colectivamente analizar, y reflexionar críticamente sobre lo que nuestro “programa mental” realiza, poniendo el acento en este caso en los contenidos.

La remisión de este valioso material fue parcial, y con diferentes grados de

elaboración pero un buen punto de partida para un nuevo inicio.

I. 2. Acerca de los contenidos en la asignatura

Dado que el concepto de práctica no puede reducirse al momento en que se produce la acción didáctica de lo social en el aula, la intervención tiene un antes y un después que constituyen momentos consubstanciales de la misma. La planificación y la evaluación de las tareas a desarrollar en el aula para enseñar Historia son una parte inseparable de la acción didáctica. Las actividades en las aulas y la propia intervención del profesor no se pueden entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados. Por poco explícitos que sean los procesos de planificación previa o los de evaluación de la intervención docente, esta no puede analizarse sin que se contemple dinámicamente desde un modelo de concepción de la realidad del aula en que están estrechamente vinculadas la planificación (diseño o anticipación de la acción), la aplicación y la evaluación.

El profesor siempre diseña su actuación de alguna forma, bien bajo la forma de plan escrito explícito o bien elaborándose internamente una estrategia mental para orientar y secuenciar su acción. La acción intencional sigue una agenda cuyo despliegue guía el transcurrir de la práctica profesional.

Las actividades como marco de referencia del pensamiento de los profesores y en la planificación que hacen de la práctica, cobran un significado profesional importante en orden de concretar y desarrollar su actuación. Por ello, el empleo de criterios y directrices que permitan pensar sobre la práctica antes, durante y después de llevarla a cabo.

Si la práctica se concreta en una determinada estructura de tareas, diseñar una secuencia de éstas es definir posibles situaciones de enseñanza y de aprendizaje del conocimiento social, manejarse con comodidad dentro de ellas, considerando los diversos elementos que la componen y el dinamismo y complejidad del ambiente escolar. La tarea por el peculiar *formato* de la misma, modela los procesos de aprendizaje, condicionando así los resultados que los alumnos pueden extraer de determinado contenido o situación.

En el caso de la acción puramente rutinaria cabría hablar de esquemas prácticos implícitos. Los planes parecen tener un hilo conductor que les da sentido, en el caso de que sean la expresión sincera de esquemas pensados para poner en marcha, es decir cuando expresan la estrategia mental real que organiza la actividad y no son una mera respuesta a cualquier exigencia administrativa. En este segundo caso el diseño como posible anticipación se transforma en un intento, prueba o hipótesis de trabajo.

Con respecto a este momento de anticipación, proponemos el concepto de *unidad didáctica* o *tarea principal* como unidad mínima de análisis para pensar el *diseño* de la práctica de enseñanza del conocimiento social, es decir para analizar el juego de estrategias de ordenamiento de los elementos implicados en la acción y de las opciones posibles para orientarla y dirigirla.

Las unidades didácticas de lo social se definen como *una estructura de tareas que, a partir de un eje teórico central de referencia, constituyen una secuencia lógica o coherente para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos del conocimiento social, en un periodo de tiempo prolongado (un bimestre o trimestre) suficiente para admitir la problematización, desarrollo y elaboración de conclusiones, momentos claves en la construcción de significados por parte de los alumnos.*

De este modo el eje del conocimiento disciplinar didácticamente construido (sea este conceptual, procedimental o actitudinal) funciona como el hilo conductor, ordenador y orientador no sólo del objeto de conocimiento histórico o geográfico a enseñar sino también, de las actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. De esta forma la acción no se fragmenta en actividades aisladas o puntuales que obstacularizarían generar el andamiaje necesario para la construcción del conocimiento social por parte de los alumnos.

Es fundamentalmente por esta razón que hemos elegido la unidad didáctica como unidad mínima de análisis para pensar la anticipación de la práctica y no otros niveles de análisis de la acción implicados: actividad o tarea (Baena Cuadrado, 1999). Por *actividad* entendemos una acción mínima, con un objetivo y un contenido desagregado, con bajo nivel de inclusión lógica o subordinación con respecto al eje de referencia y delimitada por el tiempo de una clase o parte de ella. Por *tareas nos referimos a* una secuencia de

actividades, perteneciente a una misma o a distintas sesiones de clase, donde se ha trabajado un contenido de mayor nivel de inclusión con respecto al eje central de referencia.

PROPUESTA

Por el diagnóstico formulado respecto a los programas se impone como tarea inmediata una reformulación a través del concepto de unidades didácticas.¹³ Dicho trabajo – para ser coherente con las consideraciones previas - debe ser producto de la elaboración colectiva de los docentes en una práctica horizontal, aunque si nos permitimos adelantar una opinión: debe hacer especial hincapié en las temáticas propias de la historia contemporánea dadas las dificultades que, por la carga horaria existente, conlleva un abordaje de dicho período.

- Realizar en base a los acuerdos alcanzados un primer ajuste de los contenidos y conceptos estructurantes de aplicación inmediata durante el año 2016.
- Trabajar con el equipo docente en la elaboración de Fichas de Cátedras para cada año con el objetivo de contar con un libro de texto elaborado por los colegas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes del establecimiento.
- Continuar con los Seminarios Interno como espacio de formación e intercambio.

I.3. Régimen de Evaluación

DIAGNÓSTICO

En estos cuatro años la escuela abordó como uno de los temas centrales la evaluación. En el Departamento se prestó particular atención a los diferentes formatos de las evaluaciones en general y de las integradoras en particular.

De hecho se les solicitó a los docentes que nos remitan el instrumento utilizado para

¹³ Las unidades didácticas son bloques de contenido organizado en torno a un tema, problema, hipótesis o pregunta que funciona como eje organizador que garantiza la coherencia lógica; cada una de ellas es una aproximación a la construcción del propósito de enseñanza de la asignatura y por consiguiente deben estar relacionadas entre sí por lo que su ubicación en el programa está determinada por requisitos de significatividad lógica y psicológica del aprendizaje (Marucco, 1988)

un examen parcial o la propia integradora, todos los cuatrimestres. De esa manera gracias a la colaboración de una buena parte del cuerpo docente se puedo acumular una importante cantidad de insumos significativos para la nueva propuesta. También debe señalarse con casos extremos de colegas que nunca a lo largo de 4 años remitieron nada.

En este proyecto asumimos como propios los criterios teóricos emanados de la Asesoría Pedagógica de la Escuela, por lo que remitimos a ese trabajo. Aquí nos limitamos a reproducir dos definiciones centrales del mismo:

- la idea de programa de evaluación¹⁴ en consonancia con el programa de enseñanza de dicha unidad curricular (asignatura / Taller).Ello implica, también ubicar a la integradora como una instancia del programa de evaluación general de la materia.
- a los requisitos de validez¹⁵ y confiabilidad¹⁶ que toda evaluación debe reunir. Validez de la modalidad e instrumentos de evaluación tanto en relación con los aprendizajes a

¹⁴ Un programa es, ante todo, una anticipación que establece un marco general y un conjunto de principios que orientan la tarea de evaluación. Es una propuesta acerca de cómo encarar la evaluación en relación con un proceso de enseñanza determinado, se trate de una unidad didáctica, de un proyecto o de una determinada etapa. La evaluación de los aprendizajes se realiza sobre la base de un programa que, al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, está constituido por un conjunto de instrumentos de evaluación. Dado que cada tipo de instrumento permite evaluar diferentes aspectos de los aprendizajes de los alumnos, es menester garantizar la pertinencia y calidad técnica del programa considerado integralmente como una estructura y de cada uno de sus componentes (Camilloni, 1998:67)

¹⁵ la evaluación es un juicio que descansa sobre un conjunto de informaciones.

Los datos de referencia de la evaluación permiten construir una representación de aquello que se espera evaluar, a partir de la cual inferimos la presencia de ciertas características o propiedades en los sujetos. Por ello, es importante que la información que el docente "produce" reúna ciertos requisitos mínimos(validez y confiabilidad)

La **validez** es un requisito central. Un instrumento es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con él. (...) Se dice que un instrumento es válido cuando evalúa lo que pretende evaluar...la validez de un instrumento no puede ser determinada de manera absoluta sino en relación con su adecuación a los propósitos y la situación específica de su aplicación. Como lo señala Henry E. Garret (1966), "un test es válido para un propósito particular o en una institución especial; no es universalmente válido." A. Camilloni Op.Cit.

"...La validez siempre se refiere a criterios externos a la evaluación misma. Es decir, un instrumento puede ser más o menos válido en función de los propósitos para los cuales fue propuesto y de los criterios que se consideraron en su construcción y administración. Existen diferentes tipos de validez, un instrumento puede ser más o menos válido en distintos sentidos, pero nunca en forma total.

¹⁶ La confiabilidad se refiere a la sensibilidad de un instrumento y a su exactitud. La confiabilidad también se vincula con la estabilidad de los resultados de una evaluación: estabilidad en el tiempo y entre evaluadores. Un instrumento será más confiable si distintos evaluadores obtienen resultados similares al aplicar el mismo instrumento para evaluar a una misma persona. Del mismo modo, habrá mayor confiabilidad si los resultados obtenidos por una persona con un mismo instrumento se mantienen estables en dos momentos diferentes, dentro de un plazo breve de tiempo, es decir, si no hay variaciones importantes entre ellos. Como vemos, la cuestión de la confiabilidad tiene que ver con la objetividad en la medición. Sabemos que algunos instrumentos se caracterizan por una mayor incidencia del evaluador en el proceso y son, por ello, menos confiables en el sentido planteado. Esto sucede, por ejemplo, si se compara una prueba objetiva estandarizada con un registro de observación abierta o con una entrevista de tipo cualitativo o poco estructurada. No obstante, estos modos de evaluación pueden resultar más válidos para evaluar aquello que pretendemos evaluar..."

evaluar como con la propuesta de enseñanza sostenida en dicha unidad curricular (asignatura/taller). (...)

Definir el sistema de evaluación implica definir:

- o la modalidad y el tipo de instrumento de evaluación¹⁷ que deberá utilizarse en las mesas de diciembre y marzo.
- o Los criterios de evaluación ¹⁸generales en cada asignatura y la escala de calificación y niveles de aprobación establecidos en cada caso

Las evaluaciones que se administran a los alumnos en las mesas de diciembre y marzo deben tener validez de contenido¹⁹ y de construcción²⁰.

Referirse a la validez de contenido implica tener en cuenta que las preguntas/temas/ejercicios que las conforman sean un “muestreo representativo de los aprendizajes que se espera que los alumnos hayan alcanzado en función de la enseñanza impartida.

Referirse a la validez de construcción implica que al decidir la modalidad de evaluación es necesario tener en cuenta, no solamente los aprendizajes que deben ser evaluados, sino la modalidad de enseñanza.”

Pero es pertinente acordar propuestas y criterios de evaluación que un punto reverencien los contenidos mínimos de la asignatura en cada año.

PROPUESTA

¹⁷ Nuevamente debe tenerse en cuenta el requisito de validez de la evaluación en relación con los aprendizajes a evaluar y con la propuesta de enseñanza sostenida en dicha unidad curricular (asignatura/taller)

¹⁸ La confiabilidad se vincula con el acuerdo respecto de los criterios de evaluación

¹⁹ La **validez de contenido** da cuenta de las relaciones entre lo enseñado y lo evaluado. Efectivamente, el docente siempre debe seleccionar porque no se pueden evaluar todos los contenidos. La idea es que un instrumento tendrá validez desde el punto de vista del contenido cuando esa selección representa una “muestra significativa” del universo de contenido cubierto por el curso, unidad didáctica, clase o serie de clases.

²⁰ La **validez de construcción** de un instrumento se define por su consistencia con las teorías pedagógicas y didácticas que dan cuenta de los distintos aspectos del proceso de aprendizaje que se está buscando, de las estrategias de enseñanza utilizadas para promoverlo y de las formas más adecuadas para evaluarlo. Asimismo, hay conocimientos disponibles acerca de las formas de construcción de diferentes tipos de instrumentos. Por ejemplo, el diseño de ítems de elección múltiple exige la consideración de una serie de requisitos. Si estos recaudos no son contemplados, se disminuye la validez de construcción de ese instrumento, en la medida en que resulta difícil determinar qué es lo que se está evaluando.

- Darle continuidad al seguimiento de las evaluaciones parciales que realizan los docentes.
- Y como parte del trabajo de consenso en torno a los contenidos mínimos en general y los requeridos para la aprobación de la asignatura en particular que los docentes de cada año elaboren de manera conjunta los ejes de la evaluación integradora que se les tomará a todos los alumnos en esa instancia.

II. EL CUERPO DE PROFESORES Y LA CARRERA DOCENTE.

II.1 DIAGNÓSTICO

En el Departamento actualmente esta conformado por 18 docentes, de los cuales solamente 5 (cinco) son titulares y 1 suplente con casi 4 años en el cargo, el resto revista como Interino.

Durante el año 2015 se realizaron los Concursos por oposición y antecedentes en el Departamento pero hasta la fecha no se consustanciaron por lo que se mantiene hasta el momento la precariedad laboral.

De todas maneras – como consta en el Acta del Departamento -

- hubo un total de 31 inscriptos, de los cuales 11 pasaron la primera etapa de Antecedentes y dos de ellos no se presentaron a la entrevista.
- En la entrevista 8 postulantes la aprobaron y solo uno 1 no superó el puntaje mínimo requerido para la otra instancia.
- Dieron la clase de oposición 7 (siete).

Todos los colegas con títulos específicos del área, pertenecientes al Departamento hasta el momento llegaron hasta la última instancia, lo que es un hecho importante. Se recuerda que varios colegas decidieron no inscribirse en el Concurso, por respeto a los principios de una carrera docente siempre postergada , y con el objeto de no instalar una competencia entre pares priorizando y resguardando la fuente laboral , que podría verse

injustamente comprometida.

Sin embargo corresponde decir que hasta el momento no se ha implementado la carrera docente y que, esa omisión, implica mantener la precariedad laboral en los pares. El compromiso asumido por el Consejo Superior en el año 2007 y el actual Convenio Colectivo de Trabajo garantiza la estabilidad laboral y la carrera docente.

La inexistencia de la carrera docente genera un perjuicio no solo sobre la situación laboral sino sobre todo en el proceso de enseñanza aprendizaje: es indistinto para la escuela que el profesor se actualice o no, presente sus planes de trabajo o no, asista a reuniones o no... El regimen de carrera docente es meritocrático y si en la institución es indistinto o indiferente a tales realidades el achatamiento y desánimo se extiende.

Ese es el camino para apuntalar la necesaria concentración de horas por parte de los docentes potencializando su compromiso con la Institución.²¹

PROPUESTA

- Todo docente interino con 5 o mas años de antigüedad que no tenga impedimentos por su trayectoria debe pasar a condición de regular con el objetivo de alcanzar su estabilidad laboral y que por la propia carrera docente pueda acrecentar sus horas.
- Toda convocatoria a cobertura de horas interinas o concurso que se convoque debe dividirse la carga, correspondiendo la mitad para ingreso a la docencia y el otro 50% para ejercer el derecho de acrecentamiento de los docentes regulares.
- Proponer un debate entre pares que produzca insumos de carácter académico a la Carrera Docente, la que finalmente seguramente será decidida en el ámbito paritario gremial.

II.2 Acerca de la Resolución 3103/2011 C.S.

DIAGNÓSTICO

El posicionamiento respecto a la Res 3103 del CS fue claro en el proyecto presentado con anterioridad.

Y corresponde hacer un balance del funcionamiento de esa norma que regula la

²¹ Leandro Rodriguez: Proyecto Institucional 2014. p. 21

cobertura de cargos suplentes e interinos en el Departamento de Historia.

El criterio de antecedentes no se corresponde a un criterio propio de una institución dependiente la Universidad de Buenos Aires, amputando el lugar mas valioso para la cobertura de cargos que lega la reforma universitaria de 1918: la oposición.

Eso implicó la designación “por listado” de profesores cuyo perfil – respetable por cierto – no se correspondía en algunos casos con el proyecto institucional y departamental, ocasionando un claro perjuicio al estudiantado.

Estos años el Departamento de Historia tuvo dificultades para la cobertura de horas de forma y contenido. Asimismo el listado vigente ya está vencido por lo que será necesario convocar a la elaboración de un nuevo listado.

PROPUESTA

- Ratificar para el Departamento de Historia el criterio consensuado en el Comité de Evaluación, integrado en ese momento por el Lic Sergio Trípano por la SAA, el actual Rector del establecimiento Mg Leandro Rodriguez y quien suscribe, Mg, Julio Bulacio. Allí se estableció que el único título válido inicial para inscribirse en el Departamento es el de Profesor o licenciado en Historia
- Que a la norma se le debe incorporar una cláusula transitoria para que antes de asignar las horas se realice una entrevista, que completará el puntaje a quienes pretenden acceder a las horas, realizada por un jurado encabezada por el Jefe de Departamento, acompañado por la Asesora Pedagógica y un miembro designado por las autoridades.

II.3. Situaciones que afectan la convivencia y la carrera docente.

DIAGNÓSTICO

La crisis del Departamento de Historia como espacio de trabajo iniciada en el año 2011 si bien pudo ser parcialmente sobrellevada, como consta en las actas del Departamento, eso ocurrió por la buena voluntad de la mayoría de los colegas y no por resoluciones adoptadas por las autoridades.

En el año 2011 el Rector Dr. Marcelo Roitbarg emitió la resolución 552/11 UBA solicitando el desplazamiento de los docentes designados de manera irregular por el ex rector Jorge Fornasari. La misma fue apelada y el Dr Roitbarg ratificó y amplió sus fundamentos. Hasta la fecha, cuatro años después, el Consejo Superior ni las autoridades de la Escuela resolvieron la situación.

Las consecuencias de esa omisión trajó consecuencias significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos: puede leerse en el acta de reunión de la materia PC, con presencia de la asesora pedagógica, Lic A Amantea, en las que el Licenciado en Ciencias Políticas, luego de dictar un año la materia desconocía que era una materia con dos áreas. O el Profesor Simonelli, que en las mesas de exámen del mes de diciembre les informó a los alumnos que no debían dar el programa de la asignatura vista en el año sino una unidad previamente acordada con él.

Sobre el primer caso constan las actas de la reunión (21.3.2013) y sobre el segundo el informe del Jefe de Departamento realizado a pedido de la entonces Vicerectora Prof Perla Faraoni y la Lic Alejandra Amantea.

Otra situación de gravedad que afecta a una buena parte del cuerpo de profesores del departamento fue la generada por obviar aspectos nucleares de la carrera docente, entendida como trayecto profesional y meritocrático.

Para la cobertura de horas (Acta 8.6.2015) de primer año a las que se presentaron únicamente –según Res 3103 – dos profesores sobre los cuales pesaba – según la documentación que obra en poder de la escuela – cargos suficientes – desde lo estrictamente académico pedagógico - como para que se les impida ocupar las horas. En un caso por incumplimiento de cuestiones reglamentarias en el desempeño de su cargo, a tal punto que enterado de la situación renunció al cargo. En el otro, era por titulación. En un Memo emitido por el Rector Marcelo Roitbarg definió “Luego de un análisis pormenorizado del CV (...) surge meridianamente claro que su formación resulta inadecuada para dictar la materia Historia de 1er año de la escuela”.

Frente a ambas cuestiones el Rector actual y ex miembro del Comité Evaluador de Historia resolvió asignar las horas no obstante los antecedentes y resoluciones invocadas,

omitiendo hasta el momento argumento académico y pedagógico alguno hasta el momento.

Estas cuestiones afectan directamente los lineamientos de toda carrera docente: en un caso, evidenciando entonces, que la práctica áulica, no es un hecho significativo para la misma y en el otro, porque la titulación parece intrascendente para el dictado de la Ciencia Histórica, contrariando no sólo los argumentos esgrimidos en el Comité Evaluador del Departamento, sino todos otros de distinta jerarquía pilares tanto de la Escuela Media, como en la formación universitaria, y por otra parte, sustento indispensable de distintas Reglamentaciones.

PROPUESTA

- Se regularice la situación acorde a la Resolución 552/2011 para así contribuir al clima de trabajo del Departamento.
- Bregar por que en la Institución se respeten los criterios académicos y pedagógicos para la asignación de cargos.

III. LA FORMACIÓN DOCENTE.

Hemos señalado la necesidad de recuperar la unidad de la teoría y la práctica, el lugar del profesor como intelectual, como difusor pero también como productor e investigador. Al mismo tiempo que superar el aislamiento “natural” de la tarea docente y que buena parte de sus aportes quedan reducido a “su aula”. Es necesaria la socialización: la conformación de un equipo de trabajo, de intercambio e investigación común. Pero ello es una construcción.

III.1. La investigación como parte de la formación permanente del profesorado de Escuela Medias Universitarias.

Nos proponemos conformar un Equipo de investigación sobre Didáctica de la Historia, como parte de la formación permanente y de una reflexión sistemática sobre la propia práctica que permita una aporte en el campo teórico. A su vez imprescindible para

un proyecto que pretende que los alumnos investiguen, lo que presupone que dicho hacer es para el docente parte de su práctica profesional.

Esto podría sustentarse de dos maneras: por un lado el proyecto presentado por el actual Rector Dr. Roitbarg contempla la capacitación docente en servicio y por otro sería pertinente – porque hace a justicia - se nos permita a los profesores de las escuelas preuniversitarias presentar proyecto UBACyT.

Consideramos que el eje estructurante del Proyecto es participativo y tiende a la conformación de ciudadanos críticos y autónomos porque permite:

- Desarrollar un proceso colectivo de discusión y reflexión.
- Colectivizar el conocimiento individual, enriquecer éste y potenciar realmente el conocimiento colectivo.
- Desarrollar una experiencia de reflexión educativa común. Muchas de estas actividades permiten tener un punto común de referencia a través del cual los participantes aportan su experiencia particular, enriqueciendo y ampliando de esa experiencia colectiva.

Permite, en definitiva realmente una creación colectiva del conocimiento donde todos son partícipes en su elaboración y por lo tanto, también de sus implicancias prácticas tanto para estudiantes como para docentes, en definitiva los productores directos del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para esos núcleos de formación permanente y de reflexión sobre la práctica docente se impulsarán dos iniciativas: una referida a las prácticas docentes que realizan los estudiantes en nuestro establecimiento y otra con relación a las nuevas tecnologías.

III.2. Las Prácticas Docentes en la Escuela.

DIAGNÓSTICO

En la Escuela fue y es habitual el ingreso de estudiantes que vienen a observar clases o realizar sus propias prácticas. En la mayoría de los casos de la Facultad de Filosofía y

Letras.

Este espacio fue desarrollado de manera informal, por acuerdo entre los propios estudiantes y los profesores, sin una participación plena del Departamento ni de la propia Institución. Se facilitaba el lugar pero no se aprovechaba ese espacio como momento de tensión académico pedagógico e incluso formativo.

Frente a esta situación este año desde la Asesoría Pedagógica y la Dirección de planeamiento educativo se impulsó una iniciativa tendiente a “Diseñar un dispositivo innovador de acompañamiento a los estudiantes durante el período de observación y práctica en el marco de la reconfiguración de roles, procesos y contenidos de la formación.”²²

Ese proyecto “se desarrolla en el marco del Área interdisciplinaria de formación docente de la FFyL y surge de la necesidad de generar espacios de reflexión y trabajo conjuntos entre el Colegio Carlos Pellegrini y la Facultad de Filosofía y Letras tendientes a mejorar los procesos articulación interinstitucional en el ingreso de practicantes a las aulas del colegio”.

Dentro de ese dispositivo se proyecta no solo una innovación respecto a las prácticas aúlicas de los estudiantes sino también de los profesores de la escuela. En el primer paso de ese proyecto está participando el Departamento de Historia junto a los de Lengua y Literatura y Filosofía. Este año varios colegas pudieron comenzar a ser parte en un intercambio por lo menos pautado entre la Cátedra de la Facultad de Filosofía y Letras, el Departamento de Historia y los practicantes de sus aulas.

PROPUESTA

- Impulsar, como señala el proyecto que los docentes de las cátedras y los docentes del colegio sean reconocidos co-formadores en este proceso.
- Propender a generar espacios de trabajo conjunto que permitan crear criterios, discutir enfoques, plantear estrategias de intervención consensuadas que acompañen

²² Proyecto. La observación y las prácticas docentes en la formación inicial para la escuela secundaria: una experiencia de estudio. Agosto, 2015.

y enriquezcan la experiencia de formación de los estudiantes en todas sus etapas.

- Que los docentes involucrados en esta tarea tengan reuniones periódicas de trabajo con la Cátedra de la Facultad para participar en la elaboración de un dispositivo de acompañamiento a los practicantes y que a la vez permita generar conocimiento relevante y específico acerca del proceso de formación de docentes.²³

III.3. Las TIC.

DIAGNÓSTICO

Durante estos años se realizaron desde la escuela capacitaciones a docentes respecto a las nuevas tecnologías y al mismo tiempo se implementó el espacio para el desenvolvimiento de – entre otras cosas – el aula virtual.

El cuerpo docente del Departamento participó más de lo primero que de lo segundo, sin embargo muchos colegas utilizan otros mecanismos innovadores para conectarse con sus alumnos (blogs, nubes, etc).

PROPUESTA

- Incorporar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza alentando para este proceso a la capacitación de los docentes.
- Promover la utilización en el aula de las nuevas tecnologías, sin perder de vista que son herramientas y no el centro del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Olimpiadas

III.4. El Curso de Ingreso y el Departamento de Historia.

DIAGNÓSTICO

²³ Se reproduce aquí el diseño antes citado cuyo planteo teórico y de trabajo se comparte y apoya en su totalidad.

El Curso de Ingreso de Escuelas de Educación Media (CIEEM), unificado ESCCP y CNBA, ya tiene cerca de 20 años, nació en 1996. En el año 2009 las materias Historia y Geografía pasaron a ser cuatrimestrales. La participación en el nivel de las Escuelas es por medio de los Rectores, la coordinación general del curso y de cada una de las áreas. Historia en este momento la coordina el Lic Alejandro Cristóforis del Colegio Nacional Buenos Aires y uno de los dos supervisores es el Prof Guillermo Cao, de la ESCCP.

El curso de ingreso nació como un curso de selección/ nivelación y actualmente funciona como un articulador entre la primaria y la secundaria. De alguna manera el curso de ingreso es a las escuelas lo que el ciclo básico es a las facultades, como se señaló alguna vez desde la Secretaría Académica.

A pesar de las dificultades de los últimos años la calidad de los estudiantes de primer año de las Escuelas es bueno, y eso en buena parte se lo debemos al CIEEM. En lo relativo a la materia Historia, en la actualidad el libro que se utiliza es “Historia Argentina 1880-2011”.

PROPUESTA

- Impulsar la creación de una articulación informativa entre el curso y primer año respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.
- Propender a generar un equipo de trabajo coordinado entre el responsable del área de Historia del curso de ingreso y su equipo y el Jefe de Departamento y los profesores de primer año del establecimiento.

IV. COMUNICACIÓN E INICIATIVAS

DIAGNÓSTICO

Durante estos años se configuró una página web del Departamento pero la misma funcionó limitada a las Actas Departamentales que en rigor eran enviadas por correo electrónico. Los colegas trabajaron con la confección de Fichas de Cátedras, con diferentes formatos: material didáctico, confección y publicación de guías de estudio, materiales audiovisuales. Sin embargo no se pudieron unificar y socializar porque al fracasar las

gestiones que realizó el ex rector Marcelo Roitbarg en EUDEBA para su posible publicación quedaron reducidas a producciones individuales de los docentes, únicamente aprovechadas por sus alumnos.

También se impulsaron y realizaron actividades extracurriculares, centralmente las impulsadas por los profesores en los Talleres de Historia remitidas a testimonios de los años sesenta y setenta y se realizó una actividad centralizada referida a la “Militancia y vida cotidiana en los setenta”, que marcó la potencialidad para los estudiantes y los propios colegas de ese tipo de iniciativas.

PROPUESTAS

- Desarrollar la página web del Departamento.
- El año 2016 se cumplen 40 años del golpe. Impulsar desde el Departamento de Historia el desarrollo de un eje transversal a los contenidos de 1° a 5° año que tengo como eje el terrorismo de estado y el genocidio.
- Impulsar la creación de un Archivo para la memoria histórica de la institución.²⁴
- Participar de las Olimpiadas de Historia.
- Realizar las Primeras Jornadas de Didácticas Específicas

V. CONCLUSIONES

Es indudable que los años transcurridos de este Siglo XXI no solo indicaron una modificación temporal, sino los inicios de un verdadero “cambio de época” signados por la crisis más profunda del orden social capitalista de que se tenga memoria y transformaciones que dan indicios de que serán profundas.²⁵

Agotado el “fin de la historia” como proyecto y nuevamente situados, los hombres,

²⁴ Esta iniciativa es un Proyecto elaborado por Roberto Testa y que, previo consentimiento del autor, hacemos propio como parte de las tareas a desarrollar desde el Departamento de Historia.

²⁵ Vazeilles, 2007 y Svampa 2008.

las clases y sus contradicciones en el centro del proceso histórico como sujetos transformadores, el para qué enseña historia adquiere nueva dimensión. Pierre Vilar planteaba que “...la historia es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera si no “científica” por lo menos “razonada”. Y por lo tanto, estas aclaraciones constituyen un punto de partida que exceden lo disciplinar y expresan nuestras posiciones acerca de la realidad y los instrumentos para conocerla.

En ese sentido es que hoy necesitamos privilegiar los contenidos que contribuyan a comprender qué nos sucede y esto exige por cierto, plantear cómo se fueron entretejiendo los acontecimientos locales con los de otros espacios diferentes. Aprender la historia como una trama, no como una línea; tomar conciencia de una perspectiva propia para seguir el hilo real de los acontecimientos, yendo y viniendo al lugar y al momento en que estamos aprendiendo. En esta relación entre pasado y presente, la investigación y la reflexión históricas no deberían estar “determinadas por las lecciones del pasado, que el presente debe asimilar con docilidad, sino por los imperiosos requerimientos que el presente dirige al pasado”²⁶.

Ahora bien, una periodización histórica general nos permite ubicar las coordenadas generales de este “cambio de época” y las nuevas necesidades pero no alcanzaría para tan siquiera contextualizar la crisis institucional de la Escuela y la que aquí nos atiene del Departamento de Historia. Sin embargo es punto de partida insoslayable para el proyecto departamental.

²⁶ Jean Chesneaux. Movimientos campesinos en China. Siglo XXI. Madrid. 1978. p. 1

Un proyecto departamental es particularidad y universalidad como parte de un proyecto escuela. En este caso el de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, escuela piloto en el ámbito de la UBA, cuya función es aportarle sus experiencias al conjunto de las escuelas públicas.

Y un proyecto educativo para el departamento reconoce un marco teórico que explicita los núcleos duros desde el cuál se pretende desplegar. En este caso el punto de partida fue el por qué y para qué de la enseñanza de la historia en una escuela media, así como el lugar de docentes y alumnos.

Para recuperar el papel central como productores directos de los docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje asumimos como propios los desarrollos de las didácticas específicas así como el modelo didáctico problematizador.

Mucha tinta corrió con relación a los sujetos del proceso de enseñanza aprendizaje pero el proceso histórico fue relegando al profesor a una condición de ejecutor de los que otros elaboran, es decir fue amputándole su rol de intelectual, como productor de sentido, obstruyendo así la posibilidad de recuperar la escisión producida entre la teoría y la práctica, imprescindible punto de partida del conocimiento científico.

Sin embargo y a pesar del avance de las teorías de “fin de la historia” y las tecnocracias políticas y educativas en algunos ámbitos hubo intentos fructíferos para recuperar y proyectar el proceso educativo como “praxis”. Parte de ello fueron las críticas a ese intento de expropiación del conocimiento al docente y la recuperación de su centralidad en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de las didácticas específicas.

La recuperación de la unidad totalizadora que encierra el qué y cómo pero también el porqué y para qué fue parte de la innovación presente en los modelos didácticos problematizadores que no solo verbalizan el lugar de sujeto del alumno sino que crean condiciones de posibilidad para que efectivamente lo sea.

Indudablemente uno de las dificultades que encuentra el docente y la escuela para desenvolver ese proyecto es “la tiranía de la carga horaria” para cumplimentar los contenidos del programa. Para afrontar ese desafío, un camino son las unidades didácticas, que contienen un problema a través de un eje estructurante desde el cuál se abre y cierra de

manera “espiralaza”, dialéctica cada unidad.

Sin embargo, uno de los grandes problemas de la práctica educativa es que nunca se tiene “beneficio de inventario”. Las experiencias se realizan, muchas veces quedan trucas a mitad de camino, otras se desarrollaron e incluso germinaron pero nadie – salvo quién la realizó como experiencia individual – se enteró. Es decir no hubo acumulación para nuevos despliegues. El camino de superación es la investigación en didácticas específicas que permitiría afrontar la “soledad del trabajo aúlico” como el desperdicio de experiencias valiosas o el propio balance colectivo. Esto tendría como plus la generación de otro tipo de relación entre pares de carácter más democráticos, menos verticalistas que repercutirá favorablemente al interior del aula.

Ahora bien, para ello será necesario enfrentar la crisis de la cuál está intentando salir la Escuela. Consideramos que la Escuela y el Departamento cuentan con la musculatura suficiente para afrontarla y superarla.

En ese sentido conviene retener que la historia de este colegio marca la preocupación por la innovación y rigurosidad en las propuestas didácticas que se llevan a cabo para una formación pertinente y enriquecedora de los alumnos. También corresponde señalar que en esta Institución se viene desplegando una experiencia de recuperación de la memoria, expresada en la placa recordatoria de los estudiantes y profesores desaparecidos de la Escuela, en la reciente película “Flores de Septiembre” y sobre todo en la propia práctica cotidiana protagonizada por sus alumnos a través de sus diferentes iniciativas y espacios organizativos.

Consideramos que se formuló un diagnóstico y un posible camino para que el Departamento de Historia logre salir de cierto estancamiento productivo – insistimos mas allá de los méritos individuales de muchos colegas - y contribuya a la formación de un alumnado con autonomía crítica pero también para que el cuerpo de profesores encuentre un espacio de trabajo en el aula y en la investigación sobre su propia práctica, contribuyendo así efectivamente al proyecto de escuela experimental universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

AMANTEA, A (coordinadora): Orientaciones para la planificación de la enseñanza. Historia. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2010.

BAENA CUADRADO, MARÍA DOLORES "El análisis de la práctica educativa desde las tareas académicas: categorías y dimensiones de estudio" en Investigación Escuela, N° 38, Diada Editora, Sevilla, 1999.

BULACIO, J – MOGLIA, P: A treinta años del golpe. Cuadernos del FEIA, 2006

..... El Modelo didáctico problematizador: Proyecto de Investigación ESCCP. 2005. Mimeo.

BULACIO, J: Proyecto Taller de Historia con Orientación en espacios de la comunicación y presentación del patrimonio histórico. 2006. mimeo

.....: "Visión del mundo, práctica docente y la Historia Argentina reciente a enseñar: reflexiones en torno a una experiencia". JEMU, Mar del Plata, 2004

....."La enseñanza de la Historia: entre la divulgación, la reforma y el mercado". en AAVV Compromiso docente, escuela pública y educación en contexto de pobreza. Rosario, Homo Sapiens, 2010.

CAMILLONI, A. y otros (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós. Cap. 3 y 5

CARR Y KEMMIS Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado, Barcelona, Martínez Roca, 1988

CARRETERO, M, POZO, J y ASECIO, M. (compiladores): La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid, Visor, 1989.

FELDMAN, D Y PALAMIDESSI, M: Programación de la enseñanza en la Universidad. Serie Formación docente N° 1. Universidad nacional de General Sarmiento.

FELDMAN, D: La promoción de año en la Escuela Secundaria en Ferreyra, H y Silvia Vidales (compiladores): *Hacia la innovación en Educación Secundaria*. Buenos Aires, Comunicarte, 2013.

GARCÍA, A. L. (1996) "Principales líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales" en Luisa Ruiz Higuera (Ed.) *El Saber en el espacio didáctico*. Jaén. Universidad de Jaén.

GRAMSCI, A. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno, México, Juan Pablos editor, 1975.

..... Los intelectuales y la organización de la cultura, Buenos Aires, Lautaro, 1960.

GIMENO SACRISTÁN, J. "Ámbitos de diseño" en *Comprender y transformar la Enseñanza*, Ediciones Morata, Madrid, 3ra edic., 1994, Cap. IX

- MARUCCO, M. y otros, "La programación como resolución de problemas". Ficha de circulación interna, Fac. de Psicología, Bs.As., 1988
- MOGLIA, P: "La producción de conocimiento en Didáctica de las Ciencias Sociales: una problemática fundamental en la agenda de las Ciencias Sociales para el siglo XXI" Proyecto para la Formación (grado y postgrado) de profesores de Historia y Geografía en Didáctica de las Ciencias Sociales. UNSAM, 1999.
- MOGLIA, P. Y TRIGO, L. "La formación y perfeccionamiento docente en Didáctica de la Historia y la Geografía: la construcción didáctica del conocimiento disciplinar", Congreso Internacional de Educación, Bs. As., 1996
- PAGÉS, J. (1997) "Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales" en : P. Benejam y J. Pagés. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. ICE/Horsori Ed.
- PEREZ GOMEZ, A., "Modelos contemporáneos de evaluación", en: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, en: Gimeno Sacristán y otros, Madrid, Editorial Akal, 1989, pp. 426-449.
- PRATS J "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales,(Notas para un debate deseable)". En: Asociación Universitaria del Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales, Sevilla, 1997, Diada Editora.
- RODRIGUEZ, L: Proyecto Institucional ESCCP – 2014.
- ROZADA, J. M. Los tres pilares de la formación: estudiar, reflexionar y actuar. Notas de la situación en España, en *Investigación Escuela*, 29, 7-22
- SCHAFF, A: *Historia y Verdad*. Barcelona, Grijalbo, 1988
- SVAMPA, M: *Cambio de época*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- TUÑÓN DE LARA, M: *Por qué la Historia*. Barcelona, Aula abierta Salvat, 1984
- VAZEILLES, José: "El presente histórico y la historia universal". Buenos Aires, Manuel Suárez editor, 2005.

VILAR, P: Iniciación al análisis del vocabulario histórico. Barcelona, Grijalbo, 1980

DOCUMENTOS

- Diseño curricular para la educación secundaria. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. 2006.
- Estatuto Universitario de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Material de trabajo para la definición de contenidos; Asesoría Pedagógica – ESCCP.
- Reglamento General para los Establecimientos de Escuelas Secundarias de la UBA.(Res N° 4767)
- Reglamento de organización Departamental de los Establecimientos de Escuelas Secundarias de la UBA.
- Propuesta para abordar el proceso de elaboración del Currículum de la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini” – Agosto 1997
- Reorganización Curricular de la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”. Fundamentación. Año 1999
- Reorganización Curricular de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini” Contenido de las asignaturas. Año 1999
- Síntesis de las Jornadas Institucionales de la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini” del 28 de septiembre de 2006. Temas tratados: Estructura y Organización de la Escuela; El currículum de la Escuela; Evaluación del desempeño y Carrera Docente.
- Resolución N° 2 del 2002. Reorganización del 6° año optativo.
- Propuesta de Gestión al Rectorado de la ESCCP del Dr Marcelo Roitbarg.
- Proyecto. La observación y las prácticas docentes en la formación inicial para la escuela secundaria: una experiencia de estudio. Asesoría Pedagógica y Dirección de Planeamiento educativo - ESCCP.. Agosto, 2015

