

Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”

ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO ‘CARLOS PELLEGRINI’

PROYECTO DEL DEPARTAMENTO DE HISTORIA

Prof. Julio Bulacio

ÍNDICE

1. Introducción..	3
2. Enseñar Historia, ¿para qué?.....	4
3. La fragmentación de los profesores: “teóricos y prácticos”	5
4. Las didácticas específicas	7
5. El campo académico, la enseñanza de la Historia en la ESCCP y el modelo problematizador	10
6. Un camino posible: una metodología basada en la investigación para la enseñanza de la Historia	13
a. Tomar las problemáticas sociales como ejes de la construcción de contenidos históricos.	
b. Adoptar estrategias de enseñanza coherentes con una concepción de aprendizaje como construcción de significados	
c. Partir de enfoques teóricos más complejos para entender lo social	
d. Plantear una hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento.	
e. Incorporar durante el proceso los intereses e ideas de los alumnos	
7. Un poco de historia sobre el Departamento de Historia de la ESCCP: caracterización y propuesta de trabajo	19
7.1. La crisis de la escuela en el Departamento de Historia..	21
8. La reformulación de los programas de 1º a 4º año	23
8.1. Acerca de los contenidos de la asignatura.....	23
8.2. Dos particularidades: Problemáticas contemporáneas y Taller de Historia.....	25
9. Los profesores como intelectuales. La unidad de la teoría y la práctica.....	27
9.1. Iniciativas inmediatas	
9.2. La investigación como parte de la formación permanente del profesorado de escuelas Medias Universitarias.	28
10. Conclusiones	29
Bibliografía	33

1. Introducción.

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 los cuales se pretende desplegarlo. En este caso el punto de partida es el porqué y para qué de la enseñanza de la historia en una escuela media, así como el lugar de docentes y alumnos en ese proceso.

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

Luego nos detenemos en lo que consideramos una clave en la elaboración de los programas, las unidades didácticas.

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.

2. 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.

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.

¹ Bulacio – Moglia 2006

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.

3. La fragmentación 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 absolutamente 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.

4. 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 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 *operativa*:
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,

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.

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.

5. El campo académico, la enseñanza de la Historia en la ESCCP 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 1989	PILAR MAESTRO 1993	GONZALEZ MUÑOZ 1996	DOLORS QUINQUERS 1997	LUIS GOMEZ 2000
MODELOS PARA LA	ENSEÑANZA TRADICIONAL- APRENDIZAJE MEMORÍSTICO	MÉTODOS DE TRANSMISIÓN	ENSEÑANZA TRADICIONAL: EL PREDOMINIO DE LA DISCIPLINA	MÉTODOS EXPOSITIVOS	MODELO TRADICIONAL CULTURALISMO, MEMORÍSMO

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; Dolores 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

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA					Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
	ENSEÑANZA POR DESCUBRIMIENTO-APRENDIZAJE CONSTRUCTIVO	MÉTODOS DE DESCUBRIMIENTO O	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 y *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 de 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 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.

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.

6. 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 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 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

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.

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.

7. Un poco de historia sobre el Departamento de Historia de la ESCCP: caracterización y propuesta de trabajo

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.

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 sí señalar algunos cambios significativos para el lugar de la materia Historia en la currícula de la ESCCP.

Hasta ese año el plan contemplaba 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 fue la creación del Taller de Historia, con orientación en periodismo científico. El proyecto existente¹⁰ fue elaborado a solicitud del CECaP y logró un éxito matricular

¹⁰ Bulacio - 2005

notorio, sin embargo la crisis ya señalada de la Institución imposibilitó un papel más dinámico en la propia vida institucional de la escuela. Hoy, la crisis, como dice el siempre citado proverbio chino, es una oportunidad.

7.1. La crisis de la Escuela en el Departamento de Historia.

Dicha crisis se profundizó el último año, y tuvo como epicentro el Departamento de Historia.

En el Establecimiento existió una norma que – a falta de concursos u otra norma más específica - priorizó la antigüedad en el Departamento, el curriculum vitae y la opinión del Director de Departamento para la designación de docentes¹¹. De esa manera se garantizaba el derecho de acrecentamiento de horas de los profesores, al tiempo que fortalecía la identidad y pertenencia a la institución, creándose las “condiciones de posibilidad” para el desarrollo de un proyecto colectivo. Asimismo en el propio departamento de Historia se priorizó coherentemente la formación docente sobre la profesional y los títulos específicos sobre los habilitantes: la importancia de este núcleo se desprende no solo de los estatutos docentes vigentes que operan como garantes del derecho laboral y profesional, sino en nuestro caso sobre todo por el carácter experimental de la Escuela y su aporte a la ya explicada didáctica específica.

Frente al incumplimiento de éstos criterios mínimos para evitar cualquier tipo de discrecionalidad, en mi carácter de Director de Departamento, junto al codirector, profesor Guillermo Cao, ya manifestamos en cartas públicas al ex Rector Fornasari nuestra posición frente al despropósito de su accionar. Aquí me permito simplemente destacar la falta de selección académica y pedagógica en los nuevos nombramientos¹² que fueron otorgadas a colegas sin entrevista ni conocimiento alguno del proyecto del Departamento, los ejes estructurantes del mismo o tan siquiera la currícula real. Sin pretender juzgar los motivos es indudable que dicho

¹¹ Ratificada en la Comunicación del Rector lic. Héctor Pastorino el 28 de febrero del año 2008.

¹² De 180 hs/cátedra de Historia, 49 fueron asignadas por el Lic. en Administración, ex rector Fornasari, sin previa selección académica y pedagógica y contra la voluntad de los directores del departamento. Es decir, casi el 30 % de las horas obligatorias del departamento.

accionar atentó contra uno de los ejes del proyecto educativo, y obtura – de no remediarse dicha situación – la dinámica de funcionamiento del mismo. Las características de esas designaciones y sus violaciones a las normas y a los derechos laborales yacen también en las cartas adjuntas, por lo que me limito a observar la existencia de estructuras artificialmente creadas limitantes para el desarrollo del proyecto¹³. Asimismo destaco que me constan las presentaciones realizadas por los propios colegas que se vieron perjudicados por esas resoluciones que afectaron sus derechos laborales y profesionales.

Propuesta de solución

Consideramos que los profesores deben ingresar a la carrera docente por medio del sistema de concursos por oposición y antecedentes. De igual modo que para la cobertura de interinatos y suplencias deben regir normativas claras de tal manera de no establecer criterios discrecionales que afecten derechos de unos o establezcan prácticas “clientelares” entre pares. Esta situación indudablemente enturbia el clima necesario para poder construir un proyecto de trabajo colectivo como el que nos proponemos. Por ese motivo, consideramos imprescindible que se revisen las horas asignadas durante el año 2011, y se reasignen de acuerdo a los criterios y normas vigentes en la Institución y en el Departamento hasta la consubstanciación de los concursos. Asimismo el compromiso de respetar por lo antedicho los derechos para

¹³ Como datos de color a lo afirmado, colegas que a lo largo de mas de 5 años de antigüedad apenas lograron obtener 8 hs cátedra dentro de la casa no se les permitió ejercer el derecho a acrecentamiento y a profesores nuevos se les otorgaron 10 hs cátedra. No suficiente: desde el año 1984 el departamento de Historia priorizó para la asignación de horas la formación pedagógica y por ello – como todas las escuelas secundarias acorde a estatuto - el título de profesor sobre el de licenciado y el específico en Historia sobre el habilitante (sociología, ciencias políticas, etc.). Esto significa que fue parte del proyecto y esfuerzo del departamento poder contar con Profesores de Historia. En los últimos 28 años de vida democrática en nuestro país solamente hubo (y permanece) una designación dentro del departamento de un Profesor y Licenciado en Antropología, especialista en Didáctica y que dicta, no casualmente en los 1º y 2º años. Dentro de las “nuevas designaciones” se otorgaron 12 de las 49 hs a colegas que poseen títulos habilitantes (que acorde a estatuto solamente pueden obtenerlas luego de haberse agotado el listado de aquellos que poseen títulos específicos), no conforme con relación a la propia trayectoria académica, de los 8 docentes ingresantes al departamento 4 de ellos se recibieron en los años 2010 o 2011 (menos de un año al momento de ser asignadas las horas, en un caso no había cumplido los 15 días de dar su última materia).

acrecentamiento de horas: darle una continuidad al uso de los criterios que se utilizaron desde el inicio de esta gestión departamental teniendo en cuenta la prioridad de los docentes del departamento, la especificidad del título, la experiencia en el curso a tomar, etc. Todo esto hasta que entre en vigencia un nuevo reglamento consensuado para la cobertura de cargos internos y suplentes.

8. La reformulación de los programas de 1ro a 4to año.

Por el diagnóstico formulado respecto a los programas se impone como tarea inmediata una reformulación a través del concepto de unidades didácticas.¹⁴ 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.

8.1. 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

¹⁴ 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)

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 obstaculizarían 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.

8.2. Dos particularidades: 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 multidisciplinaria o transdisciplinaria, lo cual no es para nada sencillo. Si bien es

necesario un abordaje integrador, es aún mas 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 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). Sí es necesario tomar tres decisiones:

1. El horario del taller, dado que es en contra turno no puede ser generador de “horas muertas” para los estudiantes y deben garantizarse aulas en la última hora del TM y 1ra del TT y TV;
2. La inscripción debe realizarse en la primera semana de clases y no al finalizar 4to año. El

paso de 4to a 5to año es intenso para los estudiantes y es necesario respetar ese proceso: la decisión en 4to es prematura;

3. Dado el carácter y objetivos del Taller, debería asignarse a los profesores a cargo horas adicionales para que puedan seguir más pautadamente el proceso de investigación que tienen por programa que realizar los estudiantes.

9. Los profesores como intelectuales. La unidad de la teoría y la práctica.

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.

9.1. Iniciativas inmediatas:

- Configuración de una página web del Departamento.
- Fichas de Cátedras, que podrán tener diferentes formatos: material didáctico, confección y publicación de guías de estudio, materiales audiovisuales.
- Impulso de actividades extracurriculares: fomento de jornadas de historia, charlas - debate con especialistas en diversas temáticas, etc.
- Creación de un Archivo para la memoria histórica de la institución.¹⁵

Estas cuatro iniciativas permitirán por un lado aprovechar el capital de los estudiantes, para quienes la tecnología es un instrumento más accesible que muchos otros, no solo en el acceso a la información sino a la producción; las Fichas conjugan diferentes variables, todas positivas: recuperar la cultura del libro (no de la fotocopia), socializan y homogenizan - sin perder un ápice de pluralidad - los contenidos de cada año, al tiempo que obligan a la conformación de

¹⁵ 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.

las unidades didácticas.

Las Jornadas, mesas redondas no solo enriquecen y motivan sino que invitan a un trabajo común entre colegas y estudiantes en su organización. De la misma manera, las tareas que se desprenden del archivo histórico audiovisual de la Escuela. El objetivo específico de este último es “que los alumnos participen en la recopilación y producción de materiales para dicho archivo, de forma tal que el propio archivo se constituya en una herramienta pedagógica, así como crear un espacio en la página web y producir contenidos para el canal de televisión de la UBA y otros canales culturales, como medios de difusión del archivo y de posicionamiento del mismo como referencia de consulta para alumnos, docentes e investigadores”¹⁶. Todas estas iniciativas - a partir del ingreso del establecimiento en el plan Conectar – Igualdad - se potencializan al disponer de las herramientas esenciales para trabajar en la edición de materiales audiovisuales. Al tiempo que dicha producción de materiales incluye una serie de competencias que los alumnos y los docentes deberemos desarrollar para participar del proyecto, que incluirá una reflexión acerca del lenguaje audiovisual, es hoy fundamental para la formación de alumnos críticos, y seguramente lo será aún más en el futuro. Sería parte de las tareas a desarrollar principalmente por los estudiantes participantes de los Talleres de Historia, con orientación en periodismo científico.

9.2. 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 un 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. Roitberg contempla la capacitación docente en servicio y por otro sería pertinente –

¹⁶ Testa, R: Proyecto “Archivo histórico para la memoria institucional. Mimeo.

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:

1. Desarrollar un proceso colectivo de discusión y reflexión.
2. Colectivizar el conocimiento individual, enriquecer éste y potenciar realmente el conocimiento colectivo.
3. 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.

10. 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.¹⁷

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

¹⁷ Vazeilles, 2007 y Svampa 2008.

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”¹⁸.

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.

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

¹⁸ Jean Chesneaux. Movimientos campesinos en China. Siglo XXI. Madrid. 1978. p. 1

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

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 en AAVV Compromiso docente, escuela pública y educación en contexto de pobreza. Rosario, Homo Sapiens, 2010
- 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 ASENCIO, M. (compiladores): La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid, Visor, 1989.
- 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

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, Jose: “El presente histórico y la historia universal”. Buenos Aires, Manuel Suarez editor, 2005.

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

DOCUMENTOS

- Estatuto Universitarios de la Universidad Nacional de Buenos Aires
- 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.