

La enseñanza de la historia en la formación docente de Jujuy

Una aproximación al estudio de las representaciones sociales sobre la historia y su enseñanza en tiempos de transformación educativa

Autor:

Camacho, Rudix Claudia

Tutor:

Conti, Viviana

2004

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica

Posgrado

TESIS 11-6-6

La Enseñanza de la Historia en la Formación Docente de Jujuy.
Una aproximación al estudio de las representaciones sociales sobre la Historia y su enseñanza en tiempos de
Transformación Educativa

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Nº 50428
18 MAY 2004
Agr.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES
SEDE UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA
MAESTRIA EN DIDÁCTICA

TESIS PARA OPTAR POR EL TITULO DE
MAGÍSTER EN DIDACTICA

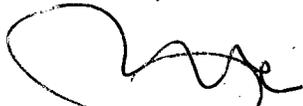
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Directoras: Lic. Viviana Conti
Lic. Ana María de Anquin

Maestranda: Rudix Claudia Camacho

Titulo: *“La enseñanza de la Historia en la Formación Docente de Jujuy. Una aproximación al estudio de las representaciones sociales sobre la Historia y su enseñanza en tiempos de Transformación Educativa”*

Se autoriza la lectura publica en biblioteca


Rudix Claudia Camacho M.
-1-

AGRADECIMIENTOS:

En primer lugar a mis padres y a Facundo, Julieta y Daniel, por ser contenido y continente de mi proyecto de vida...

A mis directoras, Viviana y Anita que me enseñaron a investigar a la manera del aprendiz del oficio...

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPITULO I. Ámbito de la Indagación: el contexto y los formadores de docentes del nivel superior no universitario.....	29
CAPITULO II. Tensión entre los conocimientos disciplinares y didácticos en la enseñanza de la historia	40
I 1. El conocimiento disciplinar: análisis de las concepciones de Historia.....	42
II. 2. El conocimiento didáctico: análisis de las concepciones de enseñanza de la Historia.	57
III.3. Tensión entre lo disciplinar y lo didáctico: ¿ qué características posee el objeto de enseñanza en el Nivel Superior No Universitario?.....	63
CAPITULO III. La huella institucional en la construcción de representaciones sobre las prácticas de la enseñanza de la historia	66
CAPITULO IV. La transformación educativa: entre la supervivencia y las exigencias de las prácticas docentes del nivel superior no universitario	77
IV a. Las expectativas previas a la iniciación de la capacitación.	83
IV b. Las visiones de los docentes después de la realización de varios módulos de capacitación del circuito E en Historia.	88
IV c. Las temáticas no abordadas por la capacitación disciplinar. Hablan los capacitandos:	92
CONCLUSIONES.....	96
BIBLIOGRAFIA.....	103
ANEXOS.....	110
DOCUMENTOS	111
ENTREVISTAS	112
CUESTIONARIOS	113

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de tesis tiene por objeto dar cuenta de los resultados de una investigación acerca de las representaciones sociales sobre la enseñanza de la Historia que sostienen profesores del nivel Superior No Universitario, que cursaron la capacitación del circuito E¹ del Ministerio de Educación y Cultura.

La problemática abordada tiene la particularidad de indagar las características que asumieron las representaciones de profesores egresados en su mayoría de una única institución formadora de docentes de Historia en la provincia de Jujuy, y que se desempeñaban como formadores de formadores en diferentes instituciones de nivel Superior No Universitario².

En la provincia de Jujuy, la Formación Docente está compuesta por ofertas de carreras correspondientes tanto al sector estatal como privado, representando la primera el 80 %. Esta oferta proporciona la mayor población de profesores en las distintas disciplinas para el Nivel Medio y para el Nivel Superior No Universitario provincial.

Desde el año 1996, las políticas educativas nacionales y provinciales implementaron una serie de propuestas de cambio en la organización institucional, curricular y en la capacitación de los docentes formadores. Específicamente para este sector se desplegó una acción de Actualización Disciplinar³ destinada a profesores de Historia que trabajaban en el nivel terciario. Este espacio de capacitación oficial constituyó el escenario de la investigación desarrollada.

Es una preocupación fundamental en el presente trabajo reflexionar críticamente sobre las prácticas de la enseñanza en el campo de la formación docente de los cursantes del circuito E, desde sus condiciones reales de producción y desde la construcción de sus

¹ El circuito E desarrolló acciones de capacitación en el marco del Programa de Actualización Académica para profesores del profesorado. Ministerio de Educación y Cultura. Los cursos se iniciaron en el año 1998, posteriormente se suspendió y recomenzaron en el año 2001 y finalizó en año 2002.

² Se utilizarán como sinónimos: Nivel Superior No Universitario y Nivel Terciario.

³ Esta capacitación estuvo a cargo de docentes universitarios en convenio con el Ministerio de Educación y Cultura, organismo que proporcionó los contenidos mínimos de la propuesta.

discursos. Se aspira a que los resultados de este estudio permitan analizar las concepciones que soportan las prácticas docentes para comprender mejor la constitución de su sustento disciplinar, didáctico e institucional. Este entramado pudo ser abordado a partir de revisar el sentido que adquirió la enseñanza de la Historia para estos profesores y cómo interactuó en las acciones de capacitación provistas por la Transformación Educativa.

La investigación desarrollada se fundamentó en principios epistemológicos que orientaron este proceso, a partir de rescatar los aportes de los paradigmas Materialista Dialéctico e Interpretativo (Vasilacis, 1993) ya que requirió de la articulación de diferentes perspectivas para comprender el entramado socio-educativo que sustentó las representaciones sobre la enseñanza de la Historia en el contexto de la Transformación Educativa.

Los procesos de investigación “surgen de un sector de la realidad que pueda problematizarse y el método se inserta en esa investigación” (Shuster, 1992:15). Siguiendo a Shuster, ninguna investigación comienza, si no se detecta alguna dificultad en una situación práctica o teórica, es esta dificultad o problema, quien guía la búsqueda de algún orden entre los hechos. En este sentido importa fundamentalmente la búsqueda de respuestas que permitan conocer la construcción de significados que realizan los docentes formadores de Historia y cómo determinada acción de capacitación puede incidir en su pensamiento y acción.

Asimismo, la metodología adoptada supuso un posicionamiento y el desarrollo de un conjunto de técnicas para la aprehensión de la realidad recortada como objeto de estudio, esto llevó a la adopción de un enfoque cualitativo, porque se buscó realizar descripciones detalladas de las situaciones, de las interacciones y los comportamientos que develarían el sentido de las creencias de los actores involucrados en la investigación.

Interesó, entonces, comprender los significados que le otorgan los docentes formadores (y cursantes del Circuito E) a sus prácticas en función de sus creencias, historias de vida, tensiones y contradicciones. La interpretación de esta información trajo al escenario las propias palabras de las personas involucradas desde sus marcos de pensamiento y actuación.

Este abordaje plantea la acción de los sujetos desde los significados que le otorgan a las situaciones vividas, pero reconociendo a la vez, la existencia de ciertos hechos que

condicionan la actividad de las personas con independencia del sentido que se les atribuya. En consecuencia, se tienen en cuenta tanto las condiciones materiales de vida como así también las significaciones atribuidas por los sujetos en esas condiciones.

Se busca captar los procesos en sus diferentes manifestaciones, estando alerta al desarrollo del fenómeno. Esta captación implica construir información desde la visión de los participantes teniendo en cuenta la interrelación entre las estructuras objetivas independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes. Se reconoce que “el relato de aquellos implicados da elementos informativos, pero que sólo el análisis del investigador permite distinguir el proceso de la versión de sus protagonistas; ese ir y venir entre información y análisis y el requerimiento de nueva información, va completando el espiral del campo cualitativo” (Gallart, 1993: 23).

En el marco del enfoque cualitativo, la etnografía analítica⁴ permitió considerar valiosos los datos descriptivos de los contextos, actividades y concepciones de los participantes en los escenarios educativos, procurando profundizar la interpretación de la vida interna del grupo elegido para captar su visión. Beatriz Calvo postula que este abordaje podría “definirse como el análisis y comprensión particular de una situación concreta con el objeto de detectar e identificar prácticas y procesos cotidianos y locales e inmediatos, y realizar un análisis integrado y comprensivo de la [...] pero supone traducir esos conceptos locales a conceptos generales y de articular dichas prácticas y procesos a otros más amplios y estructurales” (Calvo, 1992:10).

Se considera que la investigación en el campo educativo no puede conformarse sólo con llegar a la comprensión del pensamiento del profesor, sino que debe indagar las complejas interrelaciones con el contexto que enmarca y orienta los significados construidos en los procesos de enseñanza que desarrolla cotidianamente. En consecuencia, se concibe al profesor como un agente activo “un ser humano que es un agente intencional, cuyas actividades obedecen a razones, que es capaz, si se le pregunta de abundar discursivamente sobre esas razones” (Giddens, 1995: 41). Razones y motivos que se desprenden del entramado representacional que opera en las diferentes situaciones escolares.

⁴ Se realiza una distinción respecto a la etnografía interpretativa cuyo interés se centra en los sistemas de símbolos y en la interpretación de significados de las acciones, mientras que la Etnografía Analítica incorpora el análisis de dimensiones históricas, materiales y políticas de los acontecimientos a ese conjunto de significaciones construidas. Véase: Calvo Beatriz: Etnografía de la educación, en *Nueva Antropología*, Volumen XII, N° 42, México, 1992.

En función de esta perspectiva se reconoce el carácter eminentemente reflexivo de la investigación social, donde los investigadores son parte del mundo social que estudian, es decir no se puede describir sin participar de su producción, es por ello que cualquier comprensión reflexiva supone una comprensión participante.

En consecuencia, el diseño que se utilizó fue flexible y orientador porque permitió introducir cambios de estrategias y variaciones de acuerdo a los requerimientos surgidos en el proceso mismo de la investigación. Esto implicó entenderlo como un material que se rediseña en forma permanente, donde la teoría no se concibe como un todo previamente definido y acabado sino como un presupuesto que guía la búsqueda de información. Así, el trabajo de campo fue concebido como un proceso de articulación entre la recolección de datos y su análisis de manera dinámica, lo que posibilitó la reformulación permanente de las estrategias para la obtención de información

Acorde con la metodología seleccionada se utilizaron técnicas cualitativas de investigación social, principalmente, entrevistas en profundidad, entrevistas grupales, cuestionarios y análisis de documentos.

- Las entrevistas en profundidad se aplicaron a los docentes formadores cursantes del Circuito E de Historia de la provincia de Jujuy, en diferentes escenarios, quienes presentaron buena disposición para el dialogo. Los entrevistados fueron informados respecto a las finalidades de la investigación y sobre la importancia del relato de su experiencia para la comprensión de la problemática. Uno de los límites de esta técnica fue la práctica de rescatar las palabras exactas de los participantes. La realización de las transcripciones implicó una de las instancias más densas y ricas del proceso etnográfico, ya que ese ir y venir del discurso pedagógico y su reconstrucción a partir de las transcripciones permitieron ir comprendiendo gradualmente las representaciones de los profesores de Historia. Se constituyó en una técnica valiosa y apropiada para captar el universo de significados de los profesores, y porque además generó la posibilidad de inferir a través de sus discursos las condiciones históricas, socio-económicas y culturales específicas.

- Las entrevistas grupales se plantearon como una técnica construida para investigar las subjetividades, significaciones e ideas presentes de pequeños grupos de docentes formadores. Las palabras expresadas a través del grupo favorecieron la reconstrucción de sus discursos, frases comunes y consensos sobre este último aspecto se buscó que los

miembros del grupo establezcan acuerdos y también disensos para la emergencia de las contradicciones en torno a la temática trabajada. Este abordaje permitió que los discursos enunciados adquirieran sentido dentro de su propio contexto, proceso que facilitó visualizar el sistema de creencias presentes.

En las entrevistas grupales se creó un ámbito para el ejercicio libre de la palabra, donde se reflexionó fundamentalmente sobre sus vivencias en las aulas del nivel terciario, las características de los alumnos y el alcance la capacitación. Se rescató a esta técnica como “medio de expresión de ideologías sociales subyacentes en el sistema de lengua hablante, y como vehículo de captación de valores, formaciones imaginarias dominantes en una sociedad concreta” (Boetto y Pérez , 1996:68).

- Los cuestionarios fueron dispositivos escritos autoadministrados que permitieron una aproximación a la percepción sobre la capacitación cursada. Se procuró establecer conexiones con los discursos sobre sus prácticas áulicas cotidianas. A través de la utilización de esta técnica no se pretendió establecer conclusiones estadísticamente significativas sino que adquirieron un carácter exploratorio. Se aplicaron en dos instancias, después del segundo módulo y al finalizar el último encuentro, en ambas situaciones tuvieron un carácter anónimo y se aplicó a todo el universo de docentes cursantes.

También se utilizó el análisis de documentos producidos tanto por las autoridades educativas como por los capacitadores y capacitandos. Esta técnica posibilitó penetrar en otra dimensión del discurso educativo: el discurso de lo escrito, de lo dicho, de lo instituido, cuyo sentido es relevante para complementar a las otras fuentes de información.

El universo de los participantes del circuito E estuvo formado por veinticinco profesores del nivel terciario de la provincia, de los cuales se seleccionó una muestra intencional de quince casos en función de su predisposición a trabajar como actores de esta investigación, porque poseían un conjunto de atributos representativos de la totalidad del grupo de profesores de Historia que cursaban el mencionado curso (antigüedad, experiencia laboral, capacitación, trayectos formativos, etc.), por la calidad de los datos proporcionados debido a la posibilidad de realizar un proceso intensivo de seguimiento y de resignificación permanente de los discursos sobre las prácticas docentes y por la oportunidad y riqueza de la información que brindaron respecto de diferentes aspectos de la enseñanza de la Historia en el nivel terciario.

Durante el desarrollo de la investigación se buscó generar una lógica espiralada, en la cual la investigadora se sumergió en el objeto de la investigación a los efectos de interpretar los significados construidos y donde sus vivencias y creencias fueron elementos a ser analizados en los datos. Esta producción de datos etnográficos procuró la comprensión del contexto y del significado cultural en sus diferentes manifestaciones, a fin de evidenciar la intencionalidad de los mismos y así poder interpretarlos intersubjetivamente.

Realizar esta investigación en el marco de un enfoque cualitativo supuso plantear su inscripción desde un lugar social, en un espacio institucional y en un tiempo histórico específico “porque lo particular, lo concreto, se halla inmerso en realidades mundiales, nacionales y locales” (Maldonado, 2000:16). Es en el nivel particular, donde se conjugan las históricas locales, personales y colectivas, y desde donde se vinculan con un contexto más amplio e inclusivo que condiciona las actividades de las personas con independencia del sentido que se les atribuya.

En el caso de esta investigación, se optó por una organización del texto cualitativo-etnográfico a la manera de un zoom (Hammersley y Atkinson, 1994) que integra distintos niveles de generalidad o de particularidad. En algunos momentos se presentan situaciones particulares y detalles muy concretos, para luego tomar distancia y encuadrarlos en un análisis más general y comprensivo. No se trata de generalizar algunos hallazgos sino más bien se realiza un tratamiento analítico en la construcción de los datos.

El estudio de las representaciones sociales sobre la enseñanza de la Historia busca generar una alternativa para la interpretación reflexiva de las prácticas pedagógicas en el campo de la formación docente, a partir de caracterizar sus condiciones reales de producción y las concepciones que de ella se derivan.

En este sentido fue relevante indagar los antecedentes vinculados a la temática, porque esto permitió tener una aproximación al estado de la cuestión para profundizar en la particularidad del objeto de estudio y a la vez enriquecer teórica y metodológicamente su abordaje.

Se puede señalar que existen una serie de estudios vinculados a la problemática seleccionada donde se plantean la preocupación por la relación entre las creencias y los

procesos de decisión de los docentes (Mumby, 1995) y por las conexiones entre las teorías sustentadas y los procesos de evaluación (Jiménez y García, 1988).

En Estados Unidos de Norteamérica se realizaron estudios de casos basados en enfoques etnográficos (John, 1991, Evans, 1988 y 1989) que abordaron el pensamiento del profesor de Historia del nivel secundario. Los mismos señalaron que el conocimiento base y la ideología de los profesores inciden en las formas de planificación y en la enseñanza interactiva. Estos trabajos destacaron el peso de la ideología en la formación del conocimiento y en las decisiones que toma el profesor al programar, enseñar y evaluar.

Se encontraron posturas y debates muy interesantes sobre la enseñanza de la Historia en autores españoles como Mario Carretero, Joaquín Prats, Pilar Maestro González entre otros.

Así por ejemplo, Mario Carretero (1998) señala que inició sus investigaciones en los años ochenta desde una perspectiva piagetiana preocupado por las dificultades cognitivas que presentaban adolescentes y adultos frente a los contenidos históricos. En los años noventa investigó la manera en que los alumnos manejaban y otorgaban credibilidad a las fuentes históricas. Posteriormente analizó la comprensión de la causalidad histórica tomando como referencia los procesos de cambio conceptual en el caso de los problemas históricos. Estos estudios aportaron una interesante perspectiva referida a los procesos cognitivos desarrollados en el aprendizaje de las categorías históricas.

Joaquín Prats (2000) en diferentes publicaciones analiza las dificultades presentes en la enseñanza de la Historia para España. Señala la existencia de dificultades contextuales vinculadas a la acción didáctica y dificultades propias de la naturaleza del conocimiento que se pretende enseñar. Sus aportes fundamentales refieren a la importancia de la visión social del conocimiento histórico, a la utilización política de la Historia y a la tradición y formación de los docentes en esta disciplina.

Pilar Maestro González (2001) señala la relevancia de la Teoría de la Historia en la formación y en la práctica cotidiana del profesor. Para esta autora española, la concepción del conocimiento histórico incide en las múltiples decisiones didácticas que realizan los docentes, aspecto que fue completamente descuidado en escritos teóricos, en las investigaciones educativas, en la formación del profesorado y en la capacitación de los docentes en servicio.

A finales de los años ochenta se desarrolló el Simposio Latinoamericano del Instituto Georg Eckert (Riekenberg, 1989) sobre la investigación internacional de textos escolares de Historia. Se buscaba reunir información sobre cuáles eran las interpretaciones y significados que se le adjudicaba a la historia latinoamericana en la conciencia histórica oficial de cada país involucrado a partir de lo documentado en los textos de enseñanza. También se intentaba conocer las percepciones y los juicios propios de las visiones históricas vigentes estableciendo las relaciones entre los enfoques de la historia y la política cultural asumida en cada uno de los países latinoamericanos. Entre las conclusiones más importantes se estableció que la utilización ideológica de la historia en Latinoamérica se debió en gran medida a la lenta consolidación institucional de la investigación y de la divulgación histórica. Se puso en evidencia la distancia entre el conocimiento profesional científico y la historiografía sustentada en los textos escolares. Fundamentalmente se calificó como muy grave el hecho que la Didáctica de la Historia en América Latina haya sido considerada como un método y no como una teoría, situación que produjo la asignación de un status precientífico para la disciplina y la falta de condiciones específicas para la construcción de su objeto y campo de estudio.

Otro antecedente lo constituye, un diagnóstico sobre la enseñanza de la asignatura Historia en las escuelas secundarias del Distrito Federal de México durante los años 1999 y 2000 (Mora Hernández y Gerardo, 2001). Los resultados de este estudio expresaron la: falta de formación pedagógica en los profesores de Historia, escaso cambio en el enfoque didáctico de la asignatura en relación a los nuevos contenidos incorporados en la última reforma educativa mexicana, pobre utilización de técnicas y recursos didácticos, y persistencia de formas de planificación rutinaria y tradicionales que no favorecieron el mejoramiento de las prácticas de la enseñanza en este nivel educativo.

En Argentina, a principios de los años noventa, se llevaron a cabo un conjunto de estudios sobre la enseñanza de la asignatura Historia en el nivel medio, el primero de ellos (Braslavsky, Frigerio, Entel, Lanza y Liendo, 1991) describía el proceso de transposición didáctica realizada a través del análisis crítico que llevan a cabo investigadores de esta disciplina sobre diferentes programas y libros de texto vigentes en este nivel. El aporte más relevante planteaba la existencia de una fuerte disociación entre aquellos que producen conocimientos científicos y quienes realizaban las primeras transposiciones en la cadena

didáctica, situación que generó un llamado de atención respecto de la necesidad de revisar profundamente la propuesta de enseñanza de esta asignatura.

El segundo estudio (Braslavsky y Birgin, 1991) fue una indagación sobre las representaciones de profesores de Historia, Literatura y Educación Cívica, en tres instituciones oficiales de nivel medio de la Capital Federal. El trabajo analiza: a) las estrategias de los profesores frente a la masificación del nivel medio, b) modelo pedagógico al que pertenecen, c) su participación en los colegios y d) los programas con los que se formaron.

El tercer estudio (Lanza y Finocchio, 1992) estaba compuesto por dos investigaciones, en la primera, se abordó críticamente el curriculum y la propuesta editorial oficial para la enseñanza de la Historia. Sus resultados mostraron que los contenidos de esta asignatura en ciclo básico se formulaban como datos descontextualizados, fragmentados y de escasa relevancia, donde la propuesta editorial vehiculizaba una serie de valoraciones subjetivas desplegadas como verdades científicas en un discurso unívoco que excluía todo análisis multiperspectivo de la realidad histórica. En la segunda parte del trabajo, indagaba las prácticas pedagógicas de profesores del mismo ciclo; se destacó la existencia de diferentes estilos docentes que intentaban romper con rutinas de larga duración en la vida escolar, donde aquellos que contaban con un soporte disciplinario más fuerte articulaban la innovación en el estilo didáctico con la rigurosidad y relevancia de los contenidos, mientras que aquellos educadores que poseían una limitada formación disciplinar se apropiaban de estereotipos supuestamente renovadores que sólo agudizaban la problemática del vaciamiento de contenidos.

En la región Noroeste de la Argentina, específicamente en la provincia de Salta se realizó un trabajo de investigación sobre los profesores de Historia de las localidades de Orán y Tartagal, donde se indagó sobre las expectativas, las necesidades y los intereses didácticos y disciplinares de los docentes de estas zonas alejadas de la capital de la provincia (Ríos M. y Tejerina M., 1997).

En el Primer Encuentro Regional de Profesores de Historia (1994)⁵ se reflexionó acerca de las problemáticas emergentes en las prácticas docentes del nivel medio. Se

⁵ Las ponencias más relevantes este evento fueron publicadas en CARBONARI M.C.(Comp.): *Primer Encuentro Regional de Profesores de Historia*. Córdoba, Editorial Universidad de Río Cuarto, 1996.

trabajó: el concepto de región e historia regional, los diferentes aspectos vinculados a la selección de contenidos y de textos escolares.

Vinculado a esta temática se rescata la ponencia presentada por Alejandro Eujanian (1999) en el marco del Seminario Regional sobre enseñanza de Historia y Geografía en el contexto del Mercosur⁶. Este autor hace alusión a la escasa atención brindada a los estudios americanos en la formación docente, también analiza el espacio que ocupa la historia europea en el curriculum del nivel medio y primario. Reflexiona sobre la producción historiográfica en la Argentina y sus posibilidades de generar condiciones para generar estudios regionales con los países que conforman el Mercosur. Finaliza su exposición considerando que los historiadores tuvieron una fuerte presencia en la capacitación docente, en la confección de textos escolares y en la definición de los Contenidos Básicos Comunes durante el proceso de implementación de la Transformación Educativa.

A partir del recorrido realizado, se puede señalar que la mayoría de los antecedentes sistematizados examinan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la disciplina en el nivel medio. En ellos se pondera la relación entre lo que el curriculum propone y lo que efectivamente sucede en las aulas. Sólo escasos trabajos analizan la formación de los profesores sin considerar en profundidad los sustentos que inciden en el pensamiento y la acción del docente formador. Es reciente la aparición de investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta disciplina; en líneas generales, es limitado el avance de la Didáctica de la Historia respecto a su reflexión epistemológica, situación que se contradice con la abundante producción de propuestas metodológicas y de materiales curriculares para su enseñanza en el nivel primario y medio.

La construcción del estado de la cuestión sobre esta temática permite a la vez formular el marco de referencia conceptual para poder entender desde qué lugar se construye esta investigación, donde se busca dilucidar el sentido de las representaciones sociales sobre la enseñanza de la Historia. Se entiende que representación social implica un término filosófico que significa la reproducción de una percepción anterior o del contenido del pensamiento. En las Ciencias Sociales son definidas como categorías de pensamiento, de acción y de sentimiento que expresan la realidad, la explican, la justifican o la

⁶ Esta ponencia fue publicada en: Republica Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. *La enseñanza de la Historia y la Geografía en el contexto del MERCOSUR*. Buenos Aires. 1999.

cuestionan. Estas percepciones son consideradas importantes y su abordaje atravesó la historia de las diferentes corrientes de pensamiento sobre lo social⁷.

Las representaciones sociales de los individuos y los grupos están pensadas con relación a las bases materiales que las engendran. El hombre es producto de las estructuras de la sociedad pero a la vez inscribe significaciones sobre estas estructuras⁸. Son consideradas modalidades de pensamiento que orientan la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social e ideal porque actúan como marcos de referencia a través de las cuales las personas definen objetos, interpretan situaciones, planifican acciones, etcétera. Funcionan a manera de organizadores del pensamiento y de la propia acción direccionando las relaciones entre los sujetos y de ellos con el mundo.

Las representaciones sociales suponen prácticas sociales, “las que serían formas construidas desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político de hacer en lo social”⁹. Este planteo se vincula explícitamente con la posición de Pierre Bourdieu, porque para este autor, las prácticas son el producto de la relación dialéctica entre la acción y la estructura. Las prácticas no están objetivamente determinadas ni son el producto del libre albedrío...

Las prácticas sociales se estructuran a partir de una dualidad consistente en una relación entre lo social en las cosas y en los cuerpos, es decir “...hay una génesis de lo social de una parte de los esquemas de percepción de pensamiento y acción que son constituidos de lo que llamo habitus, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente de lo que se llama generalmente clases sociales”(Bourdieu, 1988:127).

Desde esta perspectiva las representaciones serían producto del habitus. El habitus es concebido como un sistema de esquemas de percepción, apreciación y producción de prácticas. Incluye principios de clasificación y de jerarquización que se evidencian en la acción misma posibilitando las estructuras mentales o cognitivas a través de las cuales las personas manejan el mundo. Mediante estos esquemas las personas producen prácticas, las perciben y las evalúan, son “producto de la internalización de las estructuras del mundo social” (Bourdieu, 1989:18) reflejan además las divisiones objetivas en la estructura de

⁷ Véase: el interesante análisis realizado por SOUZA MINAYO, M. C.: *El desafío del conocimiento científico: la investigación cualitativa*. Buenos Aires. Lugar Editorial. 1995. Pág.134.

⁸ Este posicionamiento retoma la postura de Pierre Bourdieu respecto a la relación dialéctica entre las estructuras objetivas y la acción y sentido atribuido por los agentes.

⁹ Véase: Vain, P.: *Los rituales escolares y prácticas educativas*. Misiones. Editorial Universitaria UNaM.1997. Pág.24.

clase, es decir surgen como resultado de la ocupación duradera de una posición dentro de ese mundo social. El habitus varía en función a la naturaleza del lugar que ocupa la persona en ese mundo, sin embargo, los que se sitúan en la misma posición suelen tener habitus similares.

Es importante advertir que el habitus orienta el pensamiento y acción de las personas, proporcionando los principios por los cuales las personas deliberan sobre sus opciones y eligen estrategias que emplearán en el mundo social, y funcionan “por debajo del nivel de conciencia y el lenguaje y más allá del escrutinio introspectivo y del control de la ‘voluntad’” (Bourdieu, 1984:466). Son producto de las estructuras del entorno físico y afectivo, de la familia y la escuela, de las condiciones materiales de existencia (estructuras estructuradas) y a su vez son el principio que organiza todas las apreciaciones y actuaciones de los agentes que contribuyen a formar el entorno, de manera que condicionan y orientan las prácticas de los agentes de acuerdo a ese esquema (estructuras estructurantes).

El habitus se manifiesta fundamentalmente a través del sentido práctico (“le sens pratique”) es decir, por la actitud para moverse, actuar y orientarse según la posición ocupada en el espacio social, conforme a la lógica del campo y de la situación en los que se está implicado y sin que sea necesario el recurrir a la reflexión conciente “...eso es lo hace que las conductas engendradas por el habitus no tengan la hermosa regularidad de las conductas que se deducen del principio legislativo: el habitus tiene que ver con lo vaporoso y lo vago. Espontaneidad generadora que se afirma en la confrontación improvisada, con situaciones renovadas sin cesar, obedece a una lógica práctica, de lo indefinido, lo aproximado, que define la relación ordinaria con el mundo” (Bourdieu, 1987:94)

En relación a lo señalado anteriormente, Facundo Ortega indica que “nuestra inmersión en los diferentes campos, nos conforma, nos forma conjuntamente en compromisos, conflictos, etc., en los cuales está en juego además lo específico de nuestra vida y su sentido (...) en esos campos construimos representaciones, como *visiones interesadas del mundo*, nunca neutrales, que compiten por su legitimidad con otros grupos sociales” (Ortega, 1993:7).

Las representaciones sociales también poseen núcleos positivos de transformación y de resistencia en la forma de concebir la realidad. Estas visiones del mundo también expresarían las contradicciones y los conflictos presentes en las condiciones en que fueron

generadas. El sentido práctico como representación social tiene un potencial transformador tanto como material fragmentario y contradictorio que debe ser recuperado críticamente porque corresponde espontáneamente a las condiciones reales de vida de la población. En este sentido, las representaciones se derivan del habitus, este es duradero pero no inmutable "...siendo el producto de la historia, es un sistema de disposiciones abierto, que está continuamente enfrentado a experiencias nuevas por lo tanto continuamente afectado por ellas" (Bourdieu, 1991:108).

Las representaciones son construcciones sociales empíricas y observables, que se manifiestan en las conductas y pueden constituirse en objeto de análisis porque son capaces de revelar la naturaleza contradictoria de la organización en la que los actores sociales están insertos. Al ser resultado de la vivencia de las contradicciones que rodean vida cotidiana de los grupos, su expresión marca el entendimiento de ellos con sus pares, sus contrarios y con las mismas instituciones.

Las representaciones sociales emergen de la materialización del rol docente y actualizan una epistemología subyacente (Castorina, 1995); son resultado de la historia personal, de la biografía escolar y colectiva de la que participan los profesores en este caso de Historia. Esta epistemología implícita, que es sostenida en las intervenciones didácticas genera concepciones que constituirían el entramado representacional derivado del habitus.

El análisis de las representaciones sobre la enseñanza de la Historia remite a considerar a la enseñanza como una actividad compleja, intencional y reflexiva que orienta los procesos de aprendizaje. Es concebida como una intervención social que se ocupa, por un lado de explicar y comprender las prácticas docentes y, por el otro, de formular intervenciones de carácter normativo. Este carácter dual y complejo busca establecer las necesarias relaciones entre el saber disciplinario y su tratamiento didáctico en el marco de condiciones socio- históricas definidas.

Es relevante aclarar que en el marco de esta investigación la formación docente es considerada como "el proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-profesional que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño del puesto de trabajo" (Davini,1995:34). En el caso de la formación docente de profesores para el nivel medio, se configuró un ámbito caracterizado por la reproducción de condiciones institucionales, curriculares y áulicas similares a la

escuela destino de esa formación y por el reclutamiento de los propios egresados como formadores¹⁰.

Estos rasgos serían producto de las condiciones socio- históricas que dieron lugar a la constitución del Nivel Superior No Universitario, que desde sus inicios estuvo a cargo de egresados universitarios sin formación docente, cuya función era instruir a las futuras elites gobernantes de la cual ellos también provenían. En los años posteriores se produjo la masificación del nivel medio, situación que generó la apertura de carreras docentes con planes de estudio centrados en una férrea especialización en la disciplina y un escaso y desvalorizado conocimiento pedagógico.

La organización curricular de la enseñanza en el Nivel Superior No Universitario se basó exclusivamente en el desarrollo de las asignaturas estructuradas en base a las disciplinas tradicionales vigentes en las instituciones receptoras de sus egresados. La orientación en la formación docente para el nivel medio conocida como “tradicción academicista”¹¹ está presente aún como práctica pedagógica y como discusión obligada a la hora de reflexionar teóricamente sobre los conocimientos que el profesor desarrolla cotidianamente. Práctica docente que requiere ser analizada a partir de los saberes disciplinares vinculándolos indefectiblemente con el campo de la enseñanza.

Asimismo, en la enseñanza de la Historia se advierte un desarrollo desigual entre la producción historiográfica y el desarrollo didáctico debido en parte a los cambios y la crisis que afectaron las formas de concebir y hacer la propia disciplina. Situación que no tuvo su correlato en el campo de la Didáctica, que durante mucho tiempo estuvo preocupada por brindar metodologías y técnicas sin considerar las particularidades de las disciplinas y sus formas de enseñanza.

La Didáctica, recién en la década de 1980 inició una revisión de su fundamentación epistemológica como disciplina, redefiniendo a las prácticas de enseñanza como su objeto y campo de estudio.

Su construcción disciplinar comenzó con una serie de propuestas para el trabajo áulico, sin una reflexión conceptual que aportara a la delimitación de su objeto de estudio.

¹⁰ Estas características son denominadas endogamia e isomorfismo, véase en DAVINI, MC.: *La formación Docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós. 1995.

¹¹ Concepto desarrollado por DAVINI M. en *La formación Docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós. 1995. Pág. 28.

Desde sus inicios fue considerada como un conjunto de técnicas, recursos y procedimientos para regular la acción docente. En su planteo inicial intentó orientar técnicamente la práctica educativa desde una perspectiva positivista. De esta manera, la Didáctica brindó prescripciones normativas sin interesarse por analizar las situaciones que sucedían cotidianamente en el aula. Posteriormente esta perspectiva tecnicista¹² se vinculó con conocimientos aportados por la Psicología del Desarrollo y se crearon las didácticas especiales definidas según los diferentes niveles del sistema educativo. Mientras las Didácticas Especiales iniciaban su construcción, la Didáctica General se quedaba relegada al campo de las acciones abstractas y normativas. Algunas de las disciplinas científicas que dieron origen a las didácticas especiales aportaron conocimientos que se convirtieron en contenidos de la Didáctica General¹³.

También, los aportes generados por las Didácticas Especiales sufrieron reduccionismos y deformaciones como consecuencia de su inserción en los niveles del sistema educativo, muchos de sus contenidos fueron simplificados en función de los recortes introducidos por la burocracia escolar.

Actualmente, existe una fuerte controversia entre Didácticas Especiales y la Didáctica General que evidencia luchas por legitimar uno u otro posicionamiento; al respecto Alicia W. Camilloni expresa que la relación entre ambas es difícil "...cada una ha tenido recorridos donde sus producciones se han cruzado y otras han seguido caminos paralelos de producción, se puede pensar en una Didáctica General enriquecida por los aportes que le pueden dar las Didáctica Especiales, y también que las Didácticas Especiales deben atender a lo que le puede proveer la Didáctica General desde el punto conceptual y teórico" (Camilloni, 1996:11).

También se considera fundamental referirse a los soportes disciplinarios de la Historia, es decir a las corrientes historiográficas, entendidas como marcos paradigmáticos que otorgan significados a los procesos históricos y definen enfoques y métodos de abordaje de la realidad que intentan explicar. Se hace relevante el estudio de los enfoques

¹² Supone que la acción educativa se rige por un sistema bien especificado de reglas y que el análisis de la interacción podía realizarse según un modelo deductivo proveniente de las Ciencias Naturales. Sus rasgos más importantes son: el producto deseable del proceso de cambio debe ser fiel al plan original, el conocimiento del curriculum se crea afuera del aula por expertos en diseño y el cambio es concebido como un proceso lineal, sólo se evalúa logros o el cumplimiento de los objetivos planeados.

¹³ Se recuerda que los conceptos de transposición, tríada y contrato didáctica provienen de la Didáctica de la Matemática y son usados actualmente como constructos de la Didáctica General

historiográficos porque las concepciones de conocimiento histórico intervienen de forma fundamental en las decisiones sobre la enseñanza de la Historia en las aulas de los diferentes niveles del sistema.

Diferentes autores¹⁴ coinciden al señalar que en el siglo XIX las concepciones de Historia e Historiografía dieron un cambio gigantesco y decisivo porque dejaron de considerar a la Historia como una crónica basada en testimonios que transmiten generaciones pasadas y porque aparece la Historia como ciencia como objeto, sujeto y con un método. En consecuencia, esta época fue denominada “el siglo de la Historia” (Arostegui, 1995:97).

Si bien se toma como primera referencia para este análisis, la corriente Positivista de la Historia, es conveniente indicar que existieron diferentes líneas de pensamiento historiográfico anteriores, que aportaron para la emergencia de esta corriente.

Al respecto Josep Fontana señala que “la emancipación de la historia y su elevación al rango de ciencia que estudiaba las causas de la evolución humana, se ha convertido en herramienta fundamental para un nuevo análisis político” (Fontana, 1982: 77). Así, por ejemplo, la Escuela Escocesa propugnó una visión lineal del pasado como una perspectiva de progreso que conducía hacia el Capitalismo y a la industrialización sin ningún cuestionamiento crítico. Esta línea de pensamiento proporcionó las bases para la aparición de la historiografía positivista sostenida en un conjunto de relatos de hechos estudiados a través de documentos oficiales. También se la denominó escuela metódica, porque fundamentaba el progreso de la historiografía en el trabajo metódico sobre las fuentes, rechazando toda teoría y filosofía. Los relatos históricos positivistas apuntaban a ordenar una serie de acontecimientos vinculados al Estado como objeto de estudio y a los actores políticos intervinientes.

Al respecto Pierre Nora indica “todo el trabajo de los positivistas ha consistido justamente, por una parte, en fundar la historia sobre el estudio del pasado cuidadosamente separado del presente y, por otra, en amueblar ese pasado con un encadenamiento continuo de acontecimientos...”(Nora,1978:112).

Durante este periodo se produce la influencia de otra corriente denominada Historicismo que constituyó la base de la concepción de ciencia y de práctica científica de

¹⁴ Autores como Julio Arostegui (1995), George Iggers (1998), Burke P. (1996) entre otros.

la Historia que nació en la universidad alemana a comienzos del siglo XIX. Desde esta perspectiva se buscó producir investigaciones *objetivas* a partir de una rigurosa exposición de los hechos, y donde toda afirmación se basaba en un análisis crítico de testimonios documentales de la época “...el historiador no debía atreverse a juzgar el pasado sino limitarse a la exposición de los hechos” (Iggers, 1998:28).

La transformación de la Historia en el siglo XIX estuvo estrechamente unida a su ideologización, colocándola al servicio de las aspiraciones nacionales y burguesas en cada uno de los países europeos en donde se desarrolló.

De esta manera, la constitución de la disciplina, en el sentido moderno del término se estructuró entre los siglos XIX y XX a través de un conjunto de reglas y preceptos metodológicos provenientes del Historicismo y del Positivismo. Situación que se mantuvo, con excepción del materialismo histórico desarrollado desde la segunda mitad del siglo XIX, hasta después de la primera guerra mundial y sólo a partir de ese momento el panorama científico cambió, dando lugar a la consideración de nuevas formas de producción historiográfica.

La innovación historiográfica se fundamentó en tres núcleos desarrollados casi simultáneamente durante el periodo de entre guerras, y ellos fueron: el Marxismo, la escuela de los Annales y la corriente Cuantitativista.¹⁵

La influencia del Marxismo fue profunda en la trayectoria de las ciencias sociales y en especial en el campo de la Historia. Joseph Fontana señala que “el materialismo histórico de Marx y Engels nace precisamente en estos años y en esta encrucijada histórica, del impulso para continuar la línea más progresista de la Revolución Francesa, traicionada en 1830; de la radicalización del pensamiento ilustrado, preservado en la filosofía de Hegel, frente a la reacción historicista-como base para la construcción de una nación alemana muy distinta a la que estaba fraguando en torno a la monarquía prusiana; y de la crítica a las formas de explotación introducidas por el capitalismo y potenciadas por la industrialización” (Fontana, 1982:138).

Esta perspectiva contiene una concepción de la historia que presenta la evolución humana a través de etapas de progreso que no son definidas por el grado de desarrollo de la producción, sino por la naturaleza de las relaciones que se establecen entre los hombres

¹⁵ Se aclara que algunos de estas corrientes historiográficas ya tenían un desarrollo anterior, otras se iniciaron durante esta época.

que participan en ese proceso productivo. Se difundió en diferentes países como Rusia, Inglaterra, Francia, Polonia, Italia, Alemania. Los autores marxistas propugnaron con sus escritos analizar diferentes temáticas tales como: la historia del movimiento obrero, la Revolución francesa, los aspectos sociales de la práctica del historiador, los problemas de la teoría de la historia y el método historiográfico, entre otras. También aparecieron nuevos actores sociales, como los obreros, los campesinos o el pueblo en armas.

A lo largo de un siglo y medio de existencia el Marxismo fue generando escuelas historiográficas con tendencia diferentes, acordes a las problemáticas mundiales de cada época, así llega a la década de 1980, cuando se abrió a un gran número de corrientes que transitan por la teoría de las ciencias sociales y la historiografía, dando lugar a una situación muy diversa, apta para todo tipo de renovaciones.

El segundo núcleo de producción historiográfica se conoció como la Escuela de los Annales; su concepción y metodología surgieron en 1929 a partir de la creación de la Revista Annales de Historia Económica y Social en Francia. Su finalidad fue terminar con el monopolio de la especialidad, promover la pluridisciplinariedad y favorecer la unión de las ciencias humanas. Rechazó la concepción de la historia como un simple registro de una serie de acontecimientos, apoyados en documentos escritos y se propugnó la convergencia de disciplinas diferentes, para no aislar en compartimentos la realidad social, en búsqueda de una historia total que abarcara todos los aspectos de la actividad humana.

El programa que llevó a la práctica la Escuela de los Annales fue el permanente recurso al método comparativo, a la formación pluridisciplinar y a la organización de los trabajos en equipos de especialistas de diversas ciencias. La "historia-narración" cedió el paso a la historia problema, el estudio del acontecimiento fue reemplazado por el análisis del proceso histórico. En el seno de la Escuela de Annales, se identifican tres generaciones, marcadas por historiadores que en cada generación, quienes cumplieron un rol directriz en las innovaciones metodológicas. La primera generación es la de los fundadores de la Escuela, Lucien Febvre y Marc Bloch, donde se destacó el giro hacia el estudio de las mentalidades colectivas; la segunda está representada por Fernand Braudel, quien desarrolló su teoría de los tiempos en la Historia, mientras que la tercera generación contiene un grupo más difuso de figuras tales como Emmanuel Le Roy Ladurie, Furet, Pierre Chaunu, George Duby, Yackes Le Goff, quienes pusieron el acento en el estudio de la historia total como historia social.

El tercer núcleo de producción historiográfica innovadora de la primera mitad del siglo XX, fue el enfoque Cuantitativista que afectó la producción historiográfica durante los años sesenta y setenta en países como Estados Unidos (conocida como New Economic History) y Francia. (con especial énfasis en la demografía histórica y la historia económica). Esta perspectiva se construyó sobre un modelo general explicativo de un fenómeno de suficiente alcance a través lecturas matemáticas y estadísticas. En esta perspectiva se ubicaron dos líneas de trabajo: una, representada por la Cliometría, basada en la matematización de modelos explícitos de comportamiento temporal y la historia estructural cuantitativista que también usó la medida, la estadística y modelos informáticos para explicar las estructuras económicas y sociales.

La Cliometría fue considerada una forma de plantear y analizar la historia económica en función de la cuantificación de variables para la construcción de modelos formalizados matemáticamente que explicaran los procesos sociales. La New Economic History también usó, eventualmente, la simulación contrafactual como recurso para construir y dar un carácter funcional al modelo en cuestiones vinculadas al crecimiento económico. En cuanto a la historia estructural –cuantitativista fue considerada como un conjunto de tendencias que practicaban diversos grados de cuantificación en sus métodos y “en cierto modo reducía el campo de lo histórico a la economía y basaba su descripción e interpretación en economía política” (Arostegui, 1995:127). El desarrollo del estructural-cuantitativismo alcanzó dos focos principales: la tradición historiográfica francesa (fundamentalmente la segunda generación de los Annales) y la producción histórica americana denominada Social History y que actualmente se denomina la Social Science History.

A finales de la década de 1960, concomitantemente con la crisis de los paradigmas de las Ciencias Sociales entraron la crisis de los tres grandes modelos de explicación histórica, situación que generó la búsqueda de nuevas corrientes que respondieran a la “búsqueda de representación en las ciencias sociales” (Arostegui, 1995:128). Esta crisis disciplinar promovió la proliferación de escritos de reflexión, de fundamentación, de metodología, entre otros.

En los años setenta y ochenta, fue una época de cambio, no sólo en la Historia sino en toda la concepción general del conocimiento científico del hombre y de las Ciencias Sociales. La Historiografía se acercó a movimientos y perspectivas antropológicas,

lingüísticas, microsociológicas, de la vida cotidiana, a estudios basados en lo agencial-estructural, entre otras. Surgieron líneas de trabajo sobre la historia cuantitativa, otra relacionada con concepciones del estructuralismo de origen lingüístico y estudios vinculados a la antropología histórica.

En los últimos años veinte años, a la crisis de las Ciencias Sociales y en consecuencia, la carencia de modelos generales que integren los avances de las investigaciones de casos, se sumó la crisis de la función social de la historia y del relativismo general que dejó de lado las explicaciones sustentadas en teorías y dio paso a la narración que se manifestaba en el fin del proyecto que representaba la modernidad y el avance de la sensibilidad postmoderna. Con el “postmodernismo historiográfico” (Arostegui, 1995:134) desaparecen dos ideales modernos: la Historia como abarcativa de todo el desarrollo temporal y la explicación como racionalidad de la Historia y reaparece la narrativa y el sujeto.

Actualmente, la historiografía es atravesada por esta concepción postmoderna, desde la cual plantea técnicas relacionadas con la creación literaria, el análisis semiótico, o la exploración microantropológica. Esta situación se enmarcó dentro de un relativismo general que rechaza las pretensiones encontrar explicaciones globales a las temáticas históricas que intenta analizar y dio origen a corrientes tales como la microhistoria, la escuela socio-cultural francesa y los socioestructurales.

En función del breve recorrido por las tendencias historiográficas que guiaron la producción de la Historia como ciencia en los dos últimos siglos, también es importante para este estudio examinar el camino recorrido por la enseñanza de esta disciplina como contenido escolar.

La enseñanza de la Historia tradicionalmente se basó en la memorización de hechos y se constituyó en “un instrumento privilegiado para la formación de valores cívicos y patrióticos para la integración nacional” (Romero, 1996:40). Esta forma de transmisión de los contenidos históricos se centraba en el relato de los acontecimientos políticos militares y de las relaciones internacionales, donde el Estado fue protagonista por excelencia. Se llegó así a una “historia oficial” de corte positivista con contenidos valorizadores y ejemplificadores que fueron un pilar del afianzamiento del Estado- Nación. Se impuso una historia fáctica donde los hechos, los personajes y las fechas se convirtieron en ejes conductores para una enseñanza repetitiva donde se excluyó todo análisis social.

Este enfoque fue repensado paulatinamente a partir de la crisis que afectó a las Ciencias Sociales, tanto a la Historia como a la misma Didáctica, que actualmente es considerada como disciplina en construcción (Camilloni, 1996:27). A partir de la revisión conceptual se postula que el aprendizaje de lo histórico va más allá de la simple adquisición y expansión del conocimiento del pasado y se propone el desarrollo de un proceso, por el cual se adquieren competencias respecto al tiempo y a las transformaciones de la sociedad. Estas nuevas competencias posibilitan la construcción de un pensamiento que permitiría el tránsito de modos de comprensión simples e ingenuos a abordajes críticos, complejos e inclusivos.

En los actuales enfoques didácticos se otorga importancia a la enseñanza y al aprendizaje de la Historia basada en la comprensión e interpretación del presente en función de múltiples conexiones con el pasado, donde los alumnos puedan entender a estos procesos como parte integrante de la historia de la humanidad y este enfoque, a la vez permite tomar posición en relación al pasado con proyección al futuro. Es una perspectiva que supone una “forma de educación en torno a un pensamiento crítico de la realidad, que permite la indagación crítica del pasado acerca de problemas y preguntas surgidas del presente” (Conti, 1998).

La enseñanza de una disciplina tan particular como la Historia, reconoce la articulación necesaria entre los contenidos específicos y su anclaje didáctico. Esta articulación pone en cuestión una serie de concepciones contrapuestas al interior del propio campo de la Didáctica. Estas concepciones plantean, por un lado, que el manejo experto de la disciplina resuelve por sí mismo su transmisión didáctica en el aula y por el otro, que un arsenal de estrategias didácticas y de conocimiento pedagógico general son suficientes para enseñar cualquier contenido. Frente a este panorama de posturas encontradas aparece un tercer posicionamiento que las cuestiona y proporciona una mirada alternativa, donde “enseñar un contenido supone tanto el manejo experto del conocimiento como manejo experto de las condiciones de apropiación en el contexto escolar” (Diker y Terigi, 1997:141). Es por ello que se considera que poseer el manejo experto de la disciplina no es equivalente a ser especialista en su enseñanza. Es decir que en el desarrollo de las intervenciones didácticas se plantea la toma de decisiones a partir de una serie de condiciones complejas que operan como saberes sustantivos, pedagógicos e institucionales (Miliaret, 1987).

Se entiende por saber sustantivo al conocimiento y dominio de una disciplina, comprende la estructura epistemológica de un campo, los ejes conceptuales básicos, la relevancia social y los modos particulares de la producción científica, como así también las múltiples perspectivas de abordaje e interpretación del objeto de estudio. El saber pedagógico – didáctico, constituye el conjunto de conocimientos e instrumentos para la comprensión y transformación de la realidad educativa de los que enseñan y aprenden. Proporciona las múltiples mediaciones necesarias para transformar el saber científico en saber enseñado y aprendido. El saber institucional, alude a los marcos socioeconómicos, políticos, culturales que se manifiestan en las instituciones educativas, que permiten contextualizar y dar sentido a la función docente.

A partir de la interdependencia de estos tres saberes se constituye el sistema de enseñanza, donde se produce la ligazón entre la lógica del conocimiento, la lógica de los sujetos y de la tarea pedagógica en una particular dinámica del entorno socio- institucional.

Si bien el eje vertebrador de este trabajo lo constituye el estudio de las representaciones sobre la enseñanza de la Historia, también se requiere analizar el contexto donde los sujetos de la investigación están agrupados. Es por ello que interesa examinar la oferta de capacitación propuesta por la Transformación Educativa a estos docentes formadores, que son el colectivo en análisis.

Es preciso recordar que la Transformación Educativa no surgió como el resultado de demandas genuinas de los países latinoamericanos. En Argentina, como el resto de Sudamérica, la crisis en los sistemas educativos generaron la formulación de políticas educativas en el marco del modelo de Estado Neoliberal.

El modelo Neoliberal propició el achicamiento del Estado, promocionando la producción de políticas de contención del gasto público a través de nuevos parámetros del mercado como la competitividad y la eficiencia. Tanto las políticas sociales como las educativas viabilizaron la política económica, siendo uno de sus objetivos fundamentales introyectar en las funciones públicas los valores y criterios del mercado, donde esta anhelada eficiencia postuló como norma que cada agente se convierta en un sujeto productivo, pagando por lo que recibe y respondiendo a las demandas laborales/ empresariales cada vez más exigentes.

La Transformación Educativa, que también sostiene estos estándares de eficiencia, se autolegitimó en torno a un discurso vinculado a la calidad de la educación basada en las consecuencias de una economía globalizada. Es por ello que la educación pasa a ser tratada con criterios provenientes del mercado; las instituciones escolares son manejadas como empresas y los profesores concebidos como trabajadores manuales. Thomas Popkewitz, la interpreta como una reforma que “se convirtió en una propuesta de cambio de las pautas de regulación social para la adaptación de la demanda que formula el modelo, organizando y confiriendo valor a determinados tipo de saberes, legitimando formas institucionales y de relación social...” (Popkewitz,1991:40).

La capacitación es uno de los instrumentos de imposición de estas pautas de regulación social desde el modelo neoliberal. Se insertó como un dispositivo para completar la formación disciplinar recibida en el nivel Terciario, que desde la argumentación emanada por la Transformación Educativa plantea la búsqueda de lo preexistente con nuevos conocimientos y habilidades. Pero esta oferta de Actualización Académica ¿reconoce las representaciones sobre la enseñanza que los profesores sostienen en este nivel? y ¿qué respuesta propone a las expectativas y necesidades derivadas de estas representaciones sobre su práctica como docentes formadores?

En síntesis, se considera fundamental analizar las modalidades de pensamiento y acción de los formadores de docentes en el contexto actual de Transformación Educativa, ya que el abordaje de esta problemática permitirá emprender nuevas formas de concebir e intervenir en las prácticas de la enseñanza de esta particular disciplina.

Este estudio presenta la siguiente organización que comienza con un apartado introductorio donde se presenta el problema de investigación, su especificidad y su abordaje metodológico. En la primera sección se presenta la particularidad de la temática abordada en función del análisis sus diferentes antecedentes. Se explicitan los conceptos teóricos que guían la investigación como así también se establece la pertinencia del estudio de las concepciones de los docentes formadores respecto a los procesos de enseñanza, ámbito donde se ponen en juego consideraciones disciplinares, didácticas e institucionales.

En el siguiente capítulo, se caracteriza el contexto de la provincia y particularmente la Formación Docente de Jujuy, puntualizando los rasgos más relevantes de los docentes participantes de la investigación. Si bien se alude también a la institución formadora de la mayoría de los profesores, ella no es el objeto de la investigación, no obstante se consideró

indispensable tenerla en cuenta como soporte material donde se teje y proyecta la trama de relaciones y de acciones estudiadas.

En el segundo capítulo, titulado “Tensión entre los conocimientos disciplinares y didácticos en la enseñanza de la Historia”, se examinaron las concepciones historiográficas y didácticas sostenidas por los participantes. A través de este abordaje se reflexiona críticamente sobre algunas categorías internalizadas desde el sentido común y desde la práctica cotidiana, las que tienen complejas consecuencias en los procesos de enseñanza desarrollados en la formación docente de Historia en el Nivel Superior No Universitario.

El tercer capítulo, da cuenta del alcance de las condiciones institucionales del profesorado en las concepciones vinculadas a la selección y transmisión de contenidos de Historia. Esta “huella institucional” sostenida a partir de la Tradición Academicista pareciera incidir fuertemente en el recorte de saberes históricos en la formación de los profesores de Historia y básicamente en la conformación de un sentido práctico institucional del cual derivan las diferentes representaciones sociales sobre la enseñanza de la disciplina en cuestión.

En el cuarto capítulo, se estudió la relación entre las representaciones sobre la enseñanza de la Historia de los profesores y la capacitación disciplinar propuesta por la Transformación Educativa. A lo largo de esta sección, se expresa la tensión entre los requerimientos de las prácticas docentes y las exigencias planteadas por las actuales políticas educativas, donde la capacitación disciplinar aparece como necesaria pero no suficiente, constituyéndose en una respuesta parcial a los requerimientos ponderados por los docentes formadores.

Por último, la conclusión remite a un cierre provisorio, dejando una serie de aristas para seguir reflexionando sobre esta problemática que es escasamente planteada como objeto de investigación en nuestro medio.

Se puede indicar que la investigación realizada, se tornó compleja y difícil, por cuanto el abordaje de la problemática requirió de la construcción de un marco referencial básico en la disciplina y también implicó la profundización en la propia formación didáctica. Así el interjuego entre el material empírico y los sustentos teóricos favorecieron la revisión de los propios conceptos respecto a la aparente dicotomía entre pedagogos y docentes disciplinares, donde la reflexibilidad emergente del proceso de investigación

permitió avizorar nuevas maneras de abordar estas difíciles relaciones desde una construcción crítica y complementaria.

CAPITULO I

AMBITO DE LA INDAGACIÓN: EL CONTEXTO Y LOS FORMADORES DE DOCENTES DEL NIVEL SUPERIOR NO UNIVERSITARIO

La caracterización del contexto de la Formación Docente en Jujuy permite la ubicación de las condiciones socio- políticas que enmarcan el pensamiento y la acción de los sujetos de la investigación: los profesores formadores de docentes de Historia.

La provincia de Jujuy se encuentra ubicada en el noroeste de la Republica Argentina con una superficie de 53.219 Km². Limita al norte con la Republica de Bolivia, al este y al sur con la provincia de Salta y al oeste con las Republica de Chile y de Bolivia. Su territorio se presenta de forma irregular, su relieve está dominado por la Puna de Atacama, elevada meseta de altura media superior a los 3.500 metros sobre el nivel del mar, que conforma el ambiente de una penillanura. En el paisaje también se destacan serranías y macizos volcánicos.

El sistema orográfico es responsable de la disposición que adquieren los variados climas de la provincia y que comprenden desde amplias áreas frías y secas del sector puneño hasta sectores de temperaturas tropicales con intensas lluvias. Existen cuatro zonas geográficas bien diferenciadas: una zona subtropical de vegetación selvática denominada "ramal"¹⁶, una zona opuesta, llamada "puna"¹⁷ con altitud promedio entre los 3000 y 4000 m.s.n.m. con clima frío- seco de montaña y dos zonas de transición, los valles intermedios con clima templado y un corredor natural de vinculación entre el valle y la puna llamada "Quebrada de Humahuaca".

Las actividades económicas¹⁸ en Jujuy están vinculadas a la producción de azúcar, tabaco, hierro y acero, al comercio y a los servicios. Las actividades primarias son la

¹⁶ Denominada así porque a esta zona llegó el primer ramal ferroviario a principios del siglo XX, se encuentra a 600 metros sobre el nivel del mar, tiene clima cálido y lluvioso.

¹⁷ Posee una amplitud térmica, tanto estacional como diaria, con temperaturas que ronda los 20°C al medio día y los -10° C por la noche

¹⁸ Las actividades económicas se dividen en tres grupos: primaria, secundaria y terciaria. Las actividades primarias son aquellas que extraen productos de la naturaleza, las actividades secundarias son aquellas que

agricultura, ganadería, minería y en menor medida la silvicultura. Las actividades secundarias son la que procesan los bienes agrícolas (azúcar, tabaco), minerales (hierro y cemento) y las actividades terciarias más importantes dependen de la administración pública, del comercio y los servicios que se localizan en las grandes ciudades .

Esta provincia, cuya capital se denomina San Salvador de Jujuy, se divide en 16 departamentos con poderes políticos y administrativos propios. Su población es de 611.484 habitantes¹⁹. Los departamentos General Belgrano, Ledesma, Pálpala, El Carmen y San Pedro ocupan sólo 16% del territorio provincial pero concentran el 83% de la población total.

Respecto a la constitución de su estructura societal, es una de las provincias más críticas, porque posee uno de los mas deficientes indicadores sobre distribución personal del ingreso del país²⁰. Posee una tasa de desocupación del 6,5%, en Salvador de Jujuy, 20 de cada 100 integrantes de la población económicamente activa (PEA) están desocupados, esta situación se origina por la fuerte expulsión de mano de obra en las empresas de mayor tamaño y la presencia de desempleo encubierto disfrazado de subempleo en zonas de menor desarrollo con bajísima productividad.

El 7% de la población jujeña es analfabeta, el 5% de la población infantil no accede a la educación básica. El porcentaje es mayor en el caso de la educación media que afecta al 4º% de jóvenes. Respecto al Nivel Superior menos del 12% de la población accede a institutos de nivel superior no universitario y universitarios. Los indicadores de eficiencia interna señalan una repitencia bruta por nivel educativo superior a las estimaciones nacionales. En el nivel primario es del 6,8 contra 5,4 % país, en el nivel medio 9,4 contra 6,6 % país y la sobreedad en el nivel primario 13% contra 10,3 % país y en el-nivel secundario 25% contra 16,9% país.

Respecto a la dimensión política, desde el surgimiento de la democracia, el gobierno estuvo a cargo del Partido Justicialista (producto de su estructura partidaria consolidada durante décadas en la provincia). Sin embargo, la situación de desempleo y de pobreza, unida a la crisis del estado provincial y la desarticulación del modelo productivo regional, provocó la permanente conflictividad social traducida en inestabilidad

transforman materias primas para obtener bienes manufacturados y las actividades terciarias son el comercio y los servicios.

¹⁹ Censo del año 2001.

²⁰ Véase SUOA de la nación.

institucional durante los ocho primeros años de la década de 1990²¹. Recién a partir de fines del año 1998, asumió el gobierno un diputado peronista, que luego fue elegido gobernador, quien se constituiría en el primer funcionario que logra permanecer en el cargo más tiempo.

Esta provincia, al igual que el conjunto del país muestra un panorama de creciente crisis institucional y política, acompañada de un incremento en los niveles de desocupación y de trabajo precario en gran parte de su población activa. La conformación de su estructura económica, social y cultural se sostiene en un desarrollo desigual y combinado (Rigal., 2000:24) que propicia la convivencia contradictoria entre diferentes modos de producción en el proceso histórico de conformación societal y sus implicancias sociales, culturales y educativas.

El estado de situación descrito tiene consecuencias en el sistema educativo provincial, que se ve agravado por ser un área de frontera pluricultural y pluriétnica, con una débil atención a las características regionales de los contenidos y de los métodos de enseñanza, por la pauperización creciente de la sociedad, la profundización de los conflictos intrainstitucionales, la complejidad geográfica y por la distancia entre las prácticas cotidianas de la población y las normas institucionales de los establecimientos escolares.

El nivel Superior No Universitario Estatal concentra el 80% de las carreras de formación docente para los todos los niveles del sistema educativo provincial. Se desconoce la existencia de diagnósticos del Subsistema Formador, aunque se encontraron algunas sistematizaciones realizadas sobre de los planes de estudio vigentes hasta su reforma en el año 1999 ²²:

- Planes de estudio similares para distintas instituciones formadoras ²³, lo que plantea un desconocimiento de la variedad cultural existente en las diferentes regiones de la provincia.

²¹ En los últimos diez años existieron ocho gobernadores o sea un promedio de 1,25 /años cada gobernador.

²² Estos datos se encuentran registrados en el documento de la Provincia de Jujuy, Ministerio de Educación y Cultura de la provincia: Lineamientos Curriculares para la Formación Docente. Primera Versión. 1998.

²³ Se incluye a las Ex "Escuelas Normales", al Instituto "Raúl Scalabrini Ortiz" con sus delegaciones, el Instituto de Enseñanza Superior para el Nivel Medio "Dr. José Eugenio Tello" y las instituciones de gestión privada.

- Falta de flexibilidad, consecuencia de un modelo único de estructura curricular y de una modalidad presencial, pautada estrictamente a través de las diferentes cargas horarias. Este rasgo dificultó el desarrollo de experiencias de campo que no dependieran directamente de la presencia del alumno en el ámbito de clase en el instituto formador.
- Las instituciones de nivel terciario sostuvieron una lógica curricular similar a las pautas vigentes en el nivel para el cual formaban. Esta lógica curricular de mimetización producía el reclutamiento de sus propios egresados.
- La lógica de los planes tendía a ser excluyente, deductiva y reduccionista, porque escindía la teoría de la práctica, convirtiendo la práctica en un campo de constatación de la teoría.
- La fragmentación en áreas y en asignaturas dificultaba la visión global de la realidad educativa, de la articulación de los distintos campos del conocimiento, de las prácticas institucionales y de la integración a las instituciones del resto del sistema.
- La formación del profesorado se agotaba en la formación inicial. La formación docente no fue concebida como un proceso continuo y permanente.

Estos rasgos evidenciaron el sostenimiento de un modelo tecnicista y eficientista, donde la educación del Nivel Superior No Universitario tuvo una función reproductora y homogeneizante, en la cual los futuros docentes eran considerados como simples operarios/técnicos limitados a cumplir un curriculum inveterado.

En el caso del profesorado de Historia, hasta el año 2001 existía una sola institución ubicada en la capital de la provincia, sus egresados constituyeron la mayor población de docentes de la disciplina en el nivel medio y en el Nivel Superior No Universitario. Este profesorado conformó una instancia específica de preparación de profesores dedicados a la enseñanza en el nivel medio y terciario.

El Instituto del Profesorado se creó en 1959, con el nombre de Instituto Nacional del Profesorado Secundario "Dr. José E. Tello" y fue el primer y único establecimiento en la provincia destinado a la formación docente para el nivel medio. De acuerdo a diferentes

fuentes documentales²⁴, en San Salvador de Jujuy, durante esa época, se contaba con un reducido número de profesores universitarios idóneos para cumplir funciones en esta nueva casa de estudios, por lo cual se los traían desde el resto del país. Era urgente el requerimiento de formar docentes para ocupar cargos en el incipiente nivel secundario de la ciudad capital y del interior de la provincia.

El universo de participantes de la investigación fueron en su mayoría, egresados de este instituto y se desempeñaban de forma paralela en la docencia secundaria y terciaria. En esta última dictaban asignaturas como Ciencias Sociales y su Didáctica, Práctica y Residencia, asignaturas disciplinares de la carrera de Historia (Historias Universales, Argentinas y Americanas).

Los profesores estuvieron agrupados durante el desarrollo de la capacitación a través del circuito E para la disciplina Historia. Este espacio se constituyó en el escenario donde se recolectaron los datos empíricos a través de las entrevistas grupales y en profundidad, como también para la aplicación del cuestionario y para la recopilación de las distintas documentaciones. Esta capacitación se llevó a cabo en diferentes intervalos durante aproximadamente tres años, lo que favoreció un seguimiento exhaustivo de los informantes claves. De esta manera, la duración del espacio de capacitación permitió realizar una descripción densa y prolongada sobre los discursos emergentes de las prácticas de la enseñanza de la Historia.

Los participantes del circuito E fueron veinticinco profesores del nivel terciario de la provincia, de los cuales se seleccionó una muestra intencional de quince casos en función de:

- a) la predisposición a trabajar como actores de esta investigación,
- b) que poseían un conjunto de atributos representativos de la totalidad del grupo de profesores de Historia que cursaban el mencionado curso (antigüedad, experiencia laboral, capacitación, trayectos formativos, etc.),
- c) la calidad de los datos proporcionados debido a la posibilidad de realizar un proceso intensivo de seguimiento y de resignificación permanente de los discursos sobre las prácticas docentes,

²⁴ Se hace referencia a documentos como el Diagnóstico Institucional (1996), Protocolo de Acreditación (1998) elaborados por directivos y docentes del mencionado instituto.

d) y de la oportunidad y riqueza de la información que brindaron respecto de diferentes aspectos de la enseñanza de la Historia en el nivel terciario.

En función de caracterizar a la población, se elaboró un relevamiento de un conjunto de datos que permitió la emergencia del encuadre de trabajo desde el lugar de los actores intervinientes. Se consideró la trayectoria y la experiencia como condicionantes de sus discursos sobre las prácticas que cotidianamente viven en las aulas, y se las vinculó a las expectativas sobre la capacitación recibida.

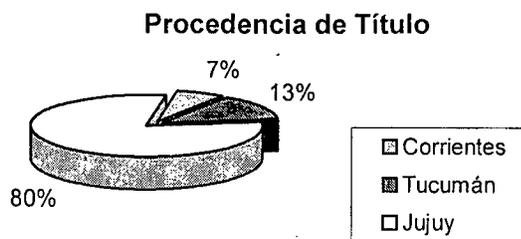
Los datos considerados fueron:

- a) Edad,
- b) Procedencia del título,
- c) Antigüedad docente,
- d) Asignaturas dictadas,
- e) Roles que desempeñados en otro nivel educativo,
- f) Capacitación Docente recibida.

a) Las edades se situaron entre los 35 y 50 años.

b) Procedencia del título: solo 20% de los docentes entrevistados poseían una titulación expedida en otras provincias (una Corrientes, dos en la provincia de Tucumán), el resto de los docentes, el 80% egresaron del Instituto del Profesorado.

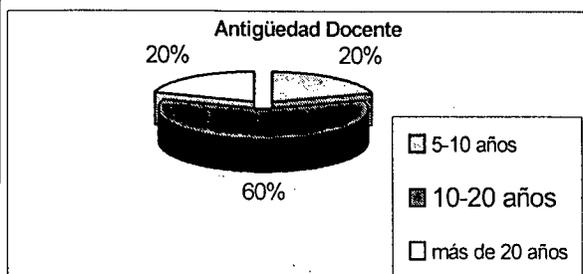
Procedencia del Título	Cant. De Doc	%
Corrientes	1	6,7
Tucumán	2	13,3
Jujuy	12	80
Total		100



Fuente: se trabajó con 15 entrevistas.

- c) Antigüedad en la docencia: la antigüedad docente se registró en una clasificación que toma intervalos: entre 5 a 10 años (baja) 10 a 20 (Media) y más de 20 años (Alta).

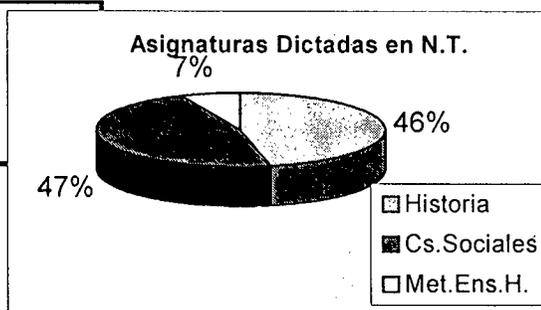
Antigüedad	Cant.de doc.	%
5-10 años	3	20%
10-20 años	9	60%
más de 20 años	3	20%
Total		100%



Fuente: se trabajó con 15 entrevistas

- d) Asignaturas en la que se desempeñan en el Nivel Terciario: correspondieron a asignaturas específicas del campo histórico dentro del Profesorado de Historia (por ejemplo: Historiografía, Ciencias Auxiliares de la Historia, Historia Contemporánea, etc.) y a las asignaturas del Profesorado para EGB1-2 (Residencia y Ciencias Sociales y su Didáctica).

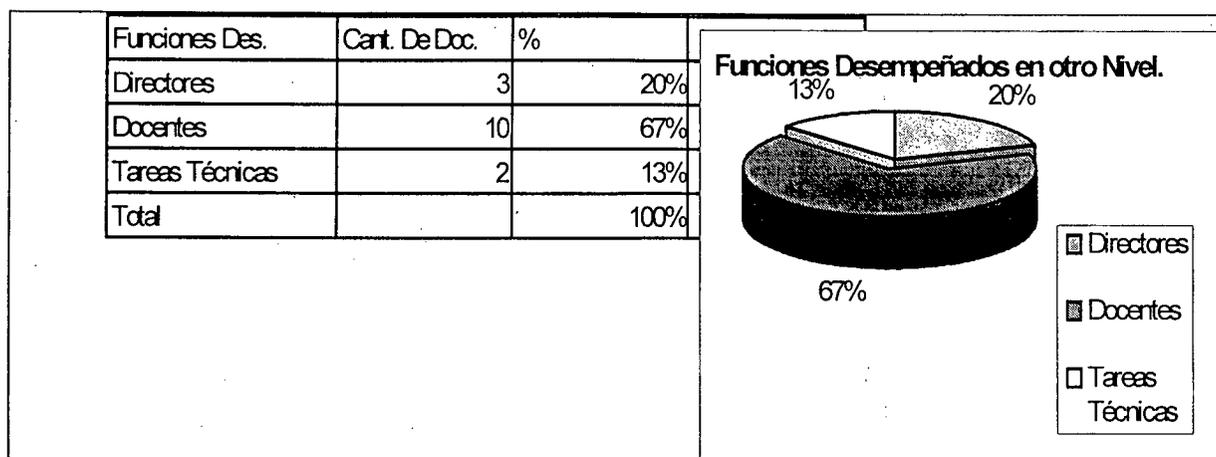
Asignaturas	Cant. De doc.	%
Historia	7	47%
Cs.Sociales	7	47%
Met.Ens.H.	1	6%
		100%



Fuente: se trabajó con 15 entrevistas .

- e) Funciones que desempeñadas en otro nivel educativo: todos los docentes participantes se desempeñaban de forma activa en el nivel medio y en nivel terciario. Algunos cumplían funciones como personal directivo, miembros de equipos técnicos de organismos pertenecientes al Ministerio de Educación y Cultura de la provincia.

La Enseñanza de la Historia en la Formación Docente de Jujuy.
Una aproximación al estudio de las representaciones sociales sobre la Historia y su enseñanza en tiempos de Transformación Educativa



Fuente: trabajó con 15 entrevistas

f) Capacitación Recibida: las opciones de capacitación que los formadores de docentes recibieron fueron: cursos pedagógicos, cursos disciplinares²⁵ y carreras de articulación para obtener el grado universitario (diferentes licenciaturas).

En el siguiente cuadro se relacionó la antigüedad con los roles y la asignatura a cargo y las ofertas de capacitación recibidas:

²⁵ Los cursos disciplinares en su mayoría se dictaron desde la Unidad de Investigación en Historia Regional de la Universidad Nacional de Jujuy

La Enseñanza de la Historia en la Formación Docente de Jujuy.
Una aproximación al estudio de las representaciones sociales sobre la Historia y su enseñanza en tiempos de Transformación Educativa

CUADRO N° 1

Procedencia del Título	Antigüedad	Asignatura en el nivel Terciario	Funciones desempeñadas en otro nivel	Capacitación recibida
Tucumán	Más de 20 años	Metodología de la Enseñanza de la Historia	Director	Lic. en Gestión Educativa
Corrientes	Entre 10 a 20 años	Cs. Sociales y su Didáctica	Docente	Cursos Pedagógicos
S.S. de Jujuy I.E.S. Tello	Entre 10 a 20 años	Cs. Sociales y su Didáctica	Docente	Carrera de Abogacía
S.S. de Jujuy I.E.S. Tello	Más de 20 años	Historia Americana	Docente	Cursos Pedagógicos
Tucumán	Entre 10 a 20 años	Cs. Sociales y su Didáctica	Docente	Cursos Pedagógicos
S.S. de Jujuy-I.E.S. Tello	Más de 20 años	Historia Argentina	Docente	Cursos Pedagógicos
S.S. de Jujuy-I.E.S. Tello	Entre 10 a 20 años	Historia Contemporánea	Vice- directora	Cursos Pedagógicos Licenciatura en Gestión
S.S. de Jujuy-I.E.S. Tello	Entre 10 a 20 años	Cs. Sociales y su Didáctica	Docente	Cursos Pedagógicos Cursos de la UNHIR
S.S. de Jujuy-I.E.S. Tello	Entre 10 a 20 años	Historia de las Instituciones.	Docente	Cursos Pedagógicos Cursos de la UNHIR
S.S. de Jujuy I.E.S. Tello	Entre 10 a 20 años	Historiografía	Docente	Cursos de la UNHIR
S.S. de Jujuy I.E.S. Tello	Entre 5 a 10 años	Historia de las Instituciones y de las Ideas Políticas	Docente	Cursos de la UNHIR
S.S. de Jujuy I.E.S. Tello	Entre 5 a 10 años	Historia Argentina	Docente	Cursos de la UNHIR
S.S. de Jujuy I.E.S. Tello	Entre 5 a 10 años	Disciplinas Auxiliares de la Historia	Docente	Cursos Pedagógicos Cursos de la UNHIR
S.S. de Jujuy I.E.S. Tello	Entre 10 a 20 años	Cs. Sociales y su Didáctica	Directora	Cursos Pedagógicos Licenciatura en Gestión Educativa
S.S. de jujuy I.E.S. Tello	entre 10 a 20 años	Historia Contemporánea	Docente	cursos pedagógicos Licenciatura en Gestión Educativa

De la lectura del cuadro se desprende que los docentes que poseían una antigüedad de más de 20 años (**alta**) se capacitaron en temáticas pedagógicas y no en problemáticas disciplinares. Mientras que los docentes con una antigüedad entre los 10 a 20 años (**media**)

que constituyeron el 60% de la población estudiada, revelaron una heterogeneidad respecto a la capacitación recibida, alternando las opciones de perfeccionamiento disciplinar con otras capacitaciones referidas a temáticas pedagógicas ofrecidas por instituciones del medio. El último grupo, con una antigüedad entre 5 a 10 años (**baja**) recibió capacitación disciplinar fundamentalmente a partir de los cursos brindados por la Unidad de Investigación en Historia Regional de la Universidad Nacional de Jujuy.

El cuadro muestra que los profesores formadores desarrollaron con preeminencia tareas docentes en el nivel medio y en menor proporción ocupan cargos directivos o desarrollan tareas técnicas en el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Jujuy.

En consecuencia, los datos evidencian:

- Que el tipo de capacitación a la que recurrieron mayoritariamente, el 73%, versa sobre aspectos pedagógicos, mientras que optaron por ofertas disciplinares el 26%, y sólo en tres casos el 20% se eligieron de ambos tipos de capacitación.
- En el 33% existe una relación directa entre asignatura dictada (disciplinas históricas) y capacitación recibida (UNHIR).
- En el 33% existe una relación entre la materia dictada (metodología de la enseñanza en Historia, Didáctica de las Ciencias Sociales) y la capacitación pedagógica.
- En un 7% no presenta esta vinculación,
- Y en un 7% el docente recibió capacitación disciplinar y pedagógica.
- En el 20% se encontró relación directa con la función desempeñada y la capacitación en curso (directivo - licenciatura en gestión).
- La procedencia de título y la antigüedad no muestran incidencia en la capacitación recibida ni en la asignatura dictada.

Este análisis reveló que los docentes con una antigüedad baja accedieron a ofertas disciplinares, mientras que los docentes con una antigüedad media y alta recibieron ofertas de capacitación variada y son estos últimos los que reúnen requisitos exigidos para hacerse cargo de cátedras en el Nivel Superior No Universitario²⁶ y que hasta el inicio de la

²⁶ De acuerdo con el Reglamento Orgánico, Decreto N° 346 G-1985 del Superior Gobierno de la Provincia de Jujuy. Artículo 49:

Transformación Educativa y posteriormente a ella, la antigüedad fue considerada un requisito fundamental para el ingreso a la formación de formadores de la provincia.

Se considera que la elección de las temáticas de capacitación respondieron, por un lado, a los requerimientos de las prácticas docente de los diferentes contextos escolares, y por el otro, a las propuestas de capacitación disponibles en el medio. En la provincia de Jujuy la actualización disciplinar en Historia fue escasa y sólo se circunscribió a la oferta brindada por la Universidad en los últimos doce años.

La información presentada permitió analizar las condiciones materiales y simbólicas que orientan el discurso y las prácticas cotidianas de los docentes formadores, que en su gran mayoría poseen un origen formativo y laboral semejante.

CAPITULO II

TENSION ENTRE LOS CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES Y DIDACTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

El primer capítulo analiza las representaciones que sostienen los docentes respecto al conocimiento disciplinar y al conocimiento pedagógico. Estos dos tipos de saberes (Miliaret, 1988) son percibidos como opuestos en la práctica de la enseñanza en el Nivel Superior No Universitario.

La enseñanza se fundamenta en un peculiar recorte disciplinario y pedagógico, donde intervienen componentes personales, artísticos y técnicos traducidos en planificaciones, rutinas, acciones y discursos que dan cuenta de este complejo entramado en el marco de contextos sociales y políticos que les otorgan significado.

Específicamente, la enseñanza de la Historia, enfrenta tres problemáticas: "...1) el problema epistemológico y didáctico, porque nos instala frente a la transposición del saber científico en saber escolar, plasmado en la selección y secuencia de contenidos, 2) el problema axiológico vinculado a las finalidades de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales, y 3) el problema de la construcción de la temporalidad en los alumnos y el papel que en esta construcción tiene para la enseñanza y para el aprendizaje de la Historia" (Pages, 1997:190).

La constitución de la enseñanza de la Historia considera por un lado, la concepción de la propia disciplina desde la construcción científica de sus conocimientos, métodos y técnicas y por el otro, los supuestos pedagógicos y didácticos que mediatizan la transmisión de este conocimiento como un contenido escolar.

Al respecto, Jorge Saab indica que "por contenido entiendo la materia histórica en cuanto a su capacidad de transformarse en objeto de enseñanza, esto supone un determinado caudal de información, la adscripción a una teoría, un criterio de selección y una elección de procedimientos que garanticen su aprendizajes en determinadas condiciones institucionales" (Saab,1993:105).

En la primera parte de este capítulo se analizan los supuestos disciplinares o concepciones de Historia que sostienen los docentes formadores, en la segunda parte se tomaron las concepciones pedagógicas vinculadas a la enseñanza de la disciplina y en una tercera parte se examinan las implicancias de estas dos formas de abordar la enseñanza en el Nivel Superior.

I 1. El conocimiento disciplinar: análisis de las concepciones de Historia.

En el marco de este trabajo las concepciones de Historia (paradigmas) serán denominadas corrientes historiográficas. Las corrientes historiográficas actúan como marcos paradigmáticos²⁷ que otorgan significado a los procesos y conceptos históricos. Constituyen modelos con fuertes fundamentaciones teóricas– metodológicas poseedoras de planteamientos ideológicos, sociales y contextuales para interpretar a la disciplina según un particular sustento filosófico y epistemológico.

Saturnino Sánchez Prieto plantea que “una ciencia viene determinada tanto por el objeto que estudia como por el método que utiliza, pero el objeto de la Historia se ha ido transformando y completando ampliamente en nuestro siglo...” (Sánchez Prieto, 1995:145).

En la primera parte, se analiza las corrientes historiográficas a que los docentes adhieren en la actividad de enseñanza, la percepción que poseen sobre los cambios producidos en la disciplina y las concepciones disciplinares que efectivamente dejan entrever a partir de sus discursos.

a) Se analizó el conocimiento que poseen los docentes de la muestra, referido a paradigmas en la Historia y su adscripción a alguno de ellos. Respecto al conocimiento de las Corrientes Historiográficas se observa lo siguiente:

a) 1. Al ser interrogados acerca de su adscripción a alguna corriente historiográfica, los entrevistados en su mayoría evadieron las respuestas, señalaron la existencia varias corrientes historiográficas, pero no enunciaron cuáles eran, ni se identificaron con alguna:

“ No, no, no yo te vuelvo a repetir... no es que yo pueda decir yo parto del revisionismo, del positivismo... no, no, yo por ejemplo veo el hecho histórico, trato por ejemplo siempre apuntando a la parte metodológica, al cómo, al por qué , al para qué siempre tengo esa idea “. (Entrevista N° 1)

²⁷ Paradigmático, en la concepción khuniana es considerado como visión inconmensurable del mundo. Véase en KHUN, T: *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo de Cultura Económica. 1985.

“ Pienso que no hay corrientes historiográficas asumidas porque sino nos estamos capacitando, no las aprendemos, entonces la gente que está en la transformación son muy pocos, los que están comprometidos con el proceso, son contados con los dedos, y esto, a través de mis hijos observo...” (Entrevista N° 4)

Los docentes entrevistados no plantearon posturas explícitas respecto a estas corrientes y no dieron referencias evidentes que den cuenta de su manejo conceptual.

La comprensión de las diferentes concepciones científicas de la disciplina y su conexión con los procesos de transmisión de conocimientos históricos adquiere importancia, porque se relacionaría con el posicionamiento explícito e implícito del rol y tarea docente. Es por ello que al producirse intervenciones didácticas desde un cuerpo de conocimientos disciplinares escasamente clarificados desde su perspectiva epistemológica existiría el riesgo de generar procesos de enseñanza mecánicos y fragmentados de contenidos. Esta mecanización se presentaría a partir del desconocimiento de su origen epistemológico y metodológico.

a) 2. Otros profesores plantearon su preferencia por historiadores que identificaron con algunas corrientes historiográficas argentinas. Estas posturas personales se vincularían con los enfoques de historia que ellos recibieron durante su formación docente.

“ En la historiografía nacional, Romero, Halperin Dongui, son los autores que yo, más trabajo aunque no le doy al chico directamente el texto, esta dentro de mi discurso, dentro de mi explicación, son las corrientes por las que yo más inclino, generalmente, trabajo historiografía por lo menos, una escuela como introducción, qué es la historiografía, las distintas corrientes historiográficas en la Argentina, las doy dentro de la clase, lo que puede decir un revisionista, uno de la escuela liberal, o uno de las nuevas escuelas historiográficas...” (Entrevista N° 5).

“ Soy honesta y también se nota mi posición historiográfica, dentro de esa, de esas corrientes, pero no, la honestidad está, creo yo, en darle la posibilidad al chico, de darle la gama, no de todas seguramente, pero por lo menos, cuatro, tres, versiones distintas de la historia, de distintas corrientes historiográficas, pero es a mí, la que , yo me inclino por Romero, de Argentina por Halperin Dongui, me gusta, pero no los pongo como discurso único...” (Entrevista N°6).

“ En el profesorado hay dos tendencias, una tendencia es enseñar historia social y otros enseñan historia política, nadie se mete con la historia económica porque hay poco conocimiento sobre eso...” (Entrevista N° 7).

“ En esta asignatura hacemos un intento de historiografía jujeña analizando autores jujeños desde todas las problemáticas que se vieron con anterioridad y desde los problemas que plantean...como hacen historia tradicional...si hacen historia nueva con problemáticas actuales... cómo manejan las fuentes...¿entendés? socialmente a que grupos pertenecían.” (Entrevista N° 8).

Estos discursos generaron los siguientes interrogantes: ¿las producciones de historiadores argentinos pueden constituir corrientes historiográficas? o ¿estos trabajos de historia argentina y regional se adscriben a enfoques y metodologías de algunas de las corrientes historiográficas vigentes?

Desde la perspectiva de los profesores, se percibe un desplazamiento desde las elaboraciones personales de autores argentinos hacia enfoques historiográficos mundiales. Se ubicaron los trabajos de los historiadores como producciones que generarían corrientes historiográficas por sí mismas, suponiendo que estos enfoques se construyen a partir de elaboraciones personales y no como consecuencia del interjuego de situaciones sociales, políticas y económicas que las producen dentro de un marco paradigmático concreto. Este planteo contradice la interpretación de la existencia de comunidades científicas que construyen y sostienen como grupo o base social e ideológica la generación de estos enfoques de la disciplina.

Esta visión unilateral sobre la producción científica fundamentada en el componente personal, implica una fuerte impronta del pensamiento Positivista que propugna la idea de la producción individual y no considera el análisis de la complejidad

de las estructuras sociales, políticas y económicas que condicionarían las producciones particulares de los historiadores.

a) 3. Se observaron reduccionismos²⁸ en la comprensión de las corrientes historiográficas. En la versión de los profesores estos enfoques estarían vinculados las características de las asignaturas dictadas en el Profesorado de Historia. En uno de los discursos analizados se mencionó que los enfoques de la disciplina variaban según la lógica de la asignatura que se enseñe (entrevista N° 15), planteando una visión encapsulada de la Historia, como si los enfoques históricos podrían organizarse en función de la lógica de un Plan de estudios. Esta interpretación concebía al plan como un organizador del conocimiento historiográfico, superponiendo la lógica curricular al panorama historiográfico de la disciplina.

Pilar Maestro González postula que se presentan reduccionismos referidos a la teoría de la propia materia a enseñar, "...se ignora la importancia de la estructura epistemológica de la Historia y se reduce la noción de conocimientos teóricos al concepto clásico de contenidos, es decir a los propios de los programas oficiales" (Maestro González, 2001:75). Se identificaron los conocimientos históricos con los contenidos de los planes de estudio, de los libros de historia que circulaban en la formación docente.

" Depende de la asignatura, no es lo mismo enseñar una historia antigua y depende el momento histórico que estas viviendo y depende el momento en que has ido a la Facultad, los profesores más viejos que nosotros dan un enfoque netamente político y netamente milita, yo he estudiado en la Facultad un enfoque netamente económico, y venís y volcás ese enfoque económico en los alumnos, depende por ejemplo que enseñar una historia contemporánea, que enseñar una historia Argentina por ejemplo acá esta bien tendenciado la parte de Historia Argentina hacia los radicales, hacia el peronismo....está bien marcada en los profesores la parte partidaria...bien marcada...como la parte socialista que yo veo en la Facultad " (Entrevista N° 15).

²⁸ Considerado como "la actitud y/ o teorías que tratan de explicar los fenómenos por medio de elementos aislados, sin relacionarlos con una totalidad, o consideran la totalidad como una simple suma de elementos, e incluso la reducen a sus elementos más simples, o bien intentan generalizar la aplicación de unos principios que sólo son validos en unas determinadas coordenadas" (en A.A. V.V.: Diccionario de las Ciencias de la Educación. Madrid. Santillana. 1983. Pág.1222.)

La postura expresada muestra una hipótesis fuerte sobre la existencia de una relación dependiente entre los contenidos desarrollados en una asignatura y los enfoques historiográficos, señalando a los primeros como orientadores de los diferentes planteos epistemológicos. Se reducen a estos últimos a épocas o dimensiones históricas a ser enseñadas, revelando desconocimiento sobre las escuelas historiográficas y sobre la importancia de sus enfoques, métodos y principios para la selección y organización de contenidos específicos de las asignaturas curriculares en el Nivel Superior.

También muestra una “politización” de la enseñanza de la Historia, a través de la postura política del docente, la cual es diferente a cualquier postura historiográfica.

a) 4. Son recurrentes los comentarios sobre la Historia Regional, la mayoría de los entrevistados menciona que la prefieren como un enfoque distintivo en su práctica docente, constituyendo para ellos una alternativa en el campo de la Historia.

“ Me gustan las, las latinoamericanas, el enfoque regional que hacen, por ejemplo me gusta Campi, como su perfil historiográfico y todo lo que él es desde lo regional, ¿no? ”
(Entrevista N°5).

“ Esta experiencia te la digo de hace diez años atrás, con lo que me habían formado no me bastaba, buscaba otro planteo, por eso me puse armar seminarios de Historia Regional con otra gente que le interesa ” (Entrevista N° 2)

“ Yo trabajo con realidades regionales, ojo tanto con alumnos terciarios como secundarios...”(Entrevista N°9).

“ Es por eso, yo en el primer año, cuando doy cultura, yo les hago elegir todo sobre la cultura coya, sobre lo de ellas, por lo menos que sepan lo de ellas ... todo eso, que sepan lo suyo, yo a los Incas se los hago entrar por todos lados, porque es lo de ellos ¿viste?”
(Entrevista N° 9).

Para los entrevistados, los contenidos regionales implicaban propuestas innovadoras para la comprensión de la Historia. Esta perspectiva reflejaba la imposibilidad de enmarcar esta historia regional en marcos de interpretación más amplios como las corrientes historiográficas. Esta posición, que propone un abordaje superador en lo disciplinar y en lo pedagógico no se mostraba relacionada con los supuestos epistemológicos de su campo de estudio. En consecuencia, la opción Historia Regional sería un planteo similar a la concepción de Historia Local.

Esta diferenciación está expresada claramente en diferentes autores, “la historia regional debe tener un papel relevante en cualquier proyecto de Historia, sin intención de parcialidad o exclusivismo, no puede interferir en cuanto su fundamentación epistemológica de la Historia General” (Rodríguez Frutos, 1998:75). En este sentido Luis Alberto Romero sostiene “¿hasta qué punto puede construirse un conocimiento válido y comprensivo de la realidad social, centrado en la realidad local, o limitado a ella? [...] una realidad local no contiene en sí misma las claves de su propia explicación, parece más válido llegar a lo local luego de haberlo encuadrado en los procesos del Estado Nacional y más en general en los contextos americano y occidental, sólo en el marco de esos procesos englobantes lo cercano, lo inmediato sobre inteligibilidad” (Romero, 1996:48).

Se considera que la opción por la Historia Regional, no puede estar ajena a la comprensión de los procesos sociales más generales e inclusivos, que enmarcan el conjunto de acciones explicadas desde los procesos históricos particulares.

a) 5. Otras docentes cuestionaron la enseñanza de la Historia Regional en el nivel secundario, desde su punto de vista consideraron que sus colegas confunden conceptos supuestamente regionales con planteos de la historia local.

“ Con respecto a la Historia regional, me consta, que no se está enseñando la historia regional, se está enseñando una historia provincial y local, ¿por qué?, cuando nosotros enseñamos el accionar supongamos de Gorriti o el accionar de Belgrano 1812, no podemos hablar de Jujuy nada más, te tengo que hablar de la región del Tucumán y entonces sí hablamos de la regionalización, tendríamos que hablar de la historia de Jujuy, de Salta y de Tucumán, del sur de Bolivia y del sur de Perú y estamos hablando nada más que de Jujuy, entonces hay una concepción errónea, de la que es localismo y de lo qué es

región, no existe para mí una...clarificación de lo que es localismo y de lo que es región y que es Jujuy... esto es localismo. Esto lo estoy observando en 2 o 3 escuelas que quieren, dicen que aplican la regionalización y...otra cosa, si nosotros nos ubicamos después de la creación, digamos, del virreinato, después de la autonomía política, ahí podemos hablar, muchos años después, después de 1853 de la región del NOA, pero antes vamos a hablar de la región de Salta, de Tucumán y antes vamos a hablar de la otra región ¿no cierto?"
(Entrevista N° 3).

" Quizás de la época del virreinato, vamos a ubicar otra región geográfica, no es la misma, vamos también cambiando lo que es región históricamente, el hombre y la zona es otra cosa, el espacio geográfico, era, evolucionó en cuanto a región, eso... yo creo que no, la historia de Jujuy está difundida y mal " (Entrevista N° 3)

Si bien se manifestó una diferencia respecto a otras posiciones, la controversia sostenida por las docentes estuvo referida a la posición geográfica como el aspecto predominante en el concepto de región; a pesar de ello, el sustento de esta visión continúa siendo de carácter positivista y fáctico, "cuando se delimita el campo de observación de lo regional puede caerse en una arbitrariedad subjetiva difícilmente salvable si no es plenamente consciente que los límites jurídicos y /o geográficos resultan siempre inadecuados para la cabal comprensión de los fenómenos sociales, que se vuelven ininteligibles en la rigidez de un espacio dado, porque nunca comienzan ni terminan en él" (Bandieri, 1996:25)

Entre los entrevistados fue escasa la posibilidad de abordar la historia regional en función de los diferentes enfoques historiográficos, esta modalidad podría o no convertirse en una real innovación en el campo de la producción disciplinar y didáctica de la Historia. Se podría trabajar con temáticas regionales desde una perspectiva positivista o de la perspectiva de la historia social o desde otras perspectivas sin embargo, este planteo no surgió entre los entrevistados.

a) 6. Otros profesores plantearon una visión crítica sobre este punto en cuestión. Señalaron que la preferencia por la historia regional estaría originada en el

desarrollo de una serie de acciones de transferencia²⁹ realizadas en el medio por un grupo de investigación de la Universidad Nacional de Jujuy. Para las entrevistadas la controversia estaría expresada por la distancia existente entre la interpretación del concepto de región en la perspectiva de la investigación histórica y la comprensión que realizaban los docentes respecto de lo regional en el ámbito de las prácticas docentes del nivel secundario.

“ La historia regional la sabemos por la licenciatura, porque hicimos la licenciatura y bueno los demás porque han podido acceder a los cursos de capacitación de la UNHIR³⁰, pero la gente que no tiene una formación en historia regional quiere incorporar en sus programas lo regional poniendo, suponte, algo de la historia de Jujuy como relleno y se lo dan como efemérides en la primaria directamente ni hablemos no tienen una continuidad dentro de las ciencias sociales, se da historia cuando se está acercando el 25 de Mayo, cuando se está acercando el día grande de Jujuy los mandan a los chicos a averiguar, pero averiguar no es investigar ” (Entrevista N° 6).

“ Si es una efemérides no tiene una visión procesual, lo regional se va incorporando sin olvidar el contexto global “ (Entrevista N° 7)

Estos discursos evidenciaron un abanico de posturas frente al análisis de la Historia Regional, demostró que la temática tiene un lugar distintivo en las representaciones de los docentes formadores, aunque divorciada de su base historiográfica.

b) Como fue señalado anteriormente, los docentes plantearon sus posicionamientos respecto al cambio y variación de los enfoques historiográficos de la disciplina.

Un discurso expresaba que la producción de los cambios historiográficos se vinculaba a la modificación de las situaciones políticas e institucionales:

²⁹ Se entiende por transferencia al conjunto de acciones de difusión de los conocimientos a la población de docentes a través de cursos, libros, etc.

³⁰ Las siglas UNHIR refieren a la Unidad de Investigación en Historia Regional dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.

“ Creo que se ha modificado, tal vez no, digamos, en la proporción que uno quisiera, pero creo que se ha modificado... hasta digamos... en... los profesores, tal vez, más, con más antigüedad, han variado, por lo menos en algunas, ahora en algunas metodologías, en algunas exigencias de contenido, ahora lo que pasa es que hay veces puede ser engañoso lo que te verbalizan a lo que realmente hacen en clases, en general yo creo que sí, que se ha modificado bastante pero también a esto tiene que ver la democracia, en esto tiene que ver con el cambio... ” (Entrevista N° 5).

Algunos profesores señalaban que los límites de los cambios en la disciplina estaban dados por la exclusión de contenidos regionales y por el predominio de un enfoque eurocéntrico en la enseñanza de la Historia. Explicaban que la escasa utilización de los aportes de otras disciplinas, por ejemplo la Antropología o la Economía, no permitió la realización de un análisis histórico integrado y que sólo se innovó en la utilización de recursos didácticos.

“ Sí, la bibliografía ha cambiado, hay otro tipo de visiones, es un momento importante, aunque se ha cambiado la bibliografía pero no el enfoque, ya estamos estructurados así desde la formación, sigue sin que aparezca lo americano sólo está el enfoque eurocéntrico es por eso que siempre he tomado cursos que me interesaban, no por el puntaje, hace mucho yo planteaba que debíamos recuperar la historia oral, y me miraban como si estuviera loca...” (Entrevista N° 2).

“ La única influencia que pudieron haber tenido, son el usar los medios masivos de comunicación como motivación, puede ser para algún tema, pero le ha faltado el análisis, he detallado de cada uno de los aspectos, qué se podían rescatar ¿no ? porque ven todo en el video de la película, pero no ven la parte antropológica, la parte social, la parte económica, la parte política? para empezar a relacionar con lo de ahora, que podría sacarle más provecho” (Entrevista N° 2)

También se planteó la relatividad de los cambios en las escuelas historiográficas a raíz de la falta de conocimiento respecto de investigaciones en algunos segmentos temporales de la Historia:

“ Si es un hecho en la parte mía diez puntos (refiere a la enseñanza) y la parte de las Historias, te vuelvo a repetir, depende de qué ha existido un continuo cambio de corrientes historiográficas en las partes de contemporáneas, en la americana, en lo actual, no así en una Historia de Oriente, una Historia Antigua, como ya están dadas las cosas y no hay investigaciones más allá pero sí en las actuales historias hay un continuo cambio”
(Entrevista N° 1)

Subyacía en este comentario, por un lado, una concepción errónea que vinculaba las escuelas historiográficas con la denominación de las asignaturas del plan de estudios de la carrera del profesorado de Historia, y por el otro, la consideración de que estos cambios se producían en referencia a los segmentos temporales. A ello se agrega una falta de actualización sobre determinadas áreas (temáticas y temporalidades) de la Historia, sobre los cuales no hubo oferta de capacitación, aunque sí hubo oferta bibliográfica que parece haber sido desconocida por los docentes.

Los profesores presentaron un conjunto de ideas escasamente clarificadas sobre la epistemología de la disciplina que enseñan en las aulas de la formación docente. Situación que alimentaba la construcción de representaciones sociales muy particulares respecto al abordaje disciplinar y didáctico de la Historia.

c) Otro aspecto fundamental en el entramado representacional de los profesores se refería a las versiones historiográficas que subyacían en sus discursos producto de sus prácticas cotidianas. Si bien se considera que no existía una adhesión total a una de ellas en particular, sino más bien, se expresaban algunos rasgos superpuestos de dos corrientes principales en general: *el Positivismo y la Escuela de los Annales*.

c) 1. La Corriente Positivista está manifestada básicamente en la forma de entender la causalidad y la estructura del relato histórico.

“ Sobre todo con los alumnos del secundario, yo trato de plantear una problemática con el hecho histórico, a partir de esa problemática tratar de demostrar cómo se desarrolla las causas de pronto vos tenés la creación del Virreinato del Río de la Plata, esa es la

problemática y a partir de ahí desarrollar un abanico de causas y, consecuencias, los por qué de esos hechos, distintas posturas de distintos autores ahí viene lo que vos me decís, por ejemplo las distintas posturas, que opinan unos, si ha sido una geopolítica, si ha sido solamente por invasión de extranjeros, les vas dando las distintas posturas y los chicos van defendiendo sus posturas a través de estas posturas que hacen. Se trata de ir armando esa red de causas, demostrando esa estructura hasta llegar a esa conclusión fina, que es que hay distintas posturas” (Entrevista N° 1).

Esta postura concebía a la Historia como un acontecimiento basado en hechos a partir de una causalidad lineal, donde sólo importaban las causas y los efectos de la situación explicada. Este planteo evidenciaba la comprensión de la disciplina como un suceso del pasado sin relaciones con el presente, con una visión estática donde se evitaba la interacción entre sucesos.

En relación a este posicionamiento, Saturnino Sánchez Prieto expresa que “el entramado Positivista es el que perdura todavía en gran parte de los manuales de Historia y los libros de texto, y en la mente de los profesores, ya que es bien sabido que, de entrada uno reproduce en sus clases lo introyectado en su formación inicial” (Sánchez Prieto, 1996:106).

El enfoque Positivista también se expresaba en la presentación del relato histórico, estructurado como un cuento, como una narración de sucesos históricos concluidos, organizado a través de un inicio, desarrollo y cierre-final sin conexiones con los procesos temporales presentes. Este tipo de relato expresaba un discurso que reproducía una secuencia de acontecimientos conectados bajo la forma causa y efecto en un ordenamiento temporal de carácter lineal.

“ Yo por ejemplo como te decía en primero y segundo año doy los Mayas, los Aztecas y los Incas, los empacho, pero yo no voy al cuento de que todo es lindo, yo ya les busco los cuentos sobre ellos, les armo las clases, para que ellos vean la importancia que tienen los Incas a partir ciertas historias “ (Entrevista N° 13).

“ Yo estoy trabajando con la realidad y lo de Lutero se ha quedado así, bueno, y por ejemplo yo les decía a ellos de Lutero, les cuento que él ha sentido un movimiento interno una luz que le ha dicho basta. Porque él ha visto que los campesinos no sabían leer ni

escribir, en esa época, no te olvides que después nace la imprenta, y que las misas duraban seis horas, siete horas, yo les contaba, yo siempre les cuento, cuentitos a ellos, yo les digo...y pobrecita había una señora que lloraba, porque quería ir más misa, entonces quería más misa entonces un chico-me refiero a Gutemberg- vio esto y él aprendió a leer a escribir. El vio que su madre lloraba por que quería mas misa y quería leer, entonces se vio en la necesidad de inventar tipos, así inventó la imprenta, le cuento así, por supuesto a ellos se los hago bien ceremonioso porque les digo...así ha sido la madre de Gutemberg...que era la persona más religiosa, nada mas que ella, quería seguir leyendo que mas decía Dios para nosotros, entonces Gutemberg lo primero que hace es un libro de misa para su madre, bueno eso es lo que tengo que decir a ellos, entonces yo les cuento a ellos lo de Lutero, lo de Gutemberg bueno así yo hago mi mundo, con ellos ¿entendés? ” (Entrevista N° 9).

Esta manera de plantear la historia- relato estaba ligada con el acontecimiento único, es decir con la historia fáctica que se interpretaba desde una posición a veces ingenua, anecdótica y hasta folclórica. Se limitaba sólo a la narración, como una simple crónica de hechos sin ninguna inclusión de otras dimensiones temporales que posibilitarían una comprensión crítica y ampliada de los procesos socio-históricos.

Otra docente realizaba una toma de postura explícita respecto a su concepción de Historia, identificándose con el Revisionismo (como si esta fuera una corriente historiográfica).

“ Considero que más que una formación es una posición personal frente a la ciencia, porque yo en mi formación en año 84 tuve una formación tradicional y una revisionista, bueno dije paremos la mano... una cosa es la historia de Mitre y otra la de los revisionistas...bueno me planteé una historia crítica entonces vamos a la comprobación a través de las fuentes, documentos...porque la historia no la hicieron unos cuantos que movilizaron a la gente, sino que ya se venían dando las condiciones para la promoción de esos cambios ” (Entrevista N° 10)

La adhesión a esta posición revisionista no implicaba una visión innovadora respecto de la Historia tradicional sin salir del Positivismo. El origen del Revisionismo se encuentra en los años 30 y constituyó una perspectiva de abordaje histórico que esperaba establecer una relación dialéctica entre el pasado y el presente en la dimensión política

pero que sólo reemplazó los héroes de bronce por otros héroes. Buscó en el pasado las respuestas a las crisis que afectó al país, sobre todo a partir de 1930, con la esperanza de encontrar en él claves y orientaciones para el futuro. Luis Alberto Romero señala que “en rigor, el Revisionismo no constituye una escuela única; su singularidad reside principalmente en la capacidad de articular corrientes y tendencias diferentes, y en ocasiones francamente opuestas, pero unificadas por su oposición a la versión oficial atacada. La renovación ha sido escasa, se ha limitado a invertir la reconstrucción liberal, cambiando los signos valorativos, exaltando la barbarie y denigrando la civilización, o mejor dicho llamando la barbarie a lo que antes se llamaba civilización” (Romero, 1996: 45).

Se puede precisar que los profesores de Historia evidenciaron un limitado conocimiento respecto a las tendencias al interior de las propias corrientes historiográficas. Problemática conceptual que no fue clarificada y /o profundizada en la formación docente inicial de grado y en los cursos tomados; la excepción se presenta en el circuito E, donde el módulo I fue referido totalmente a la Historiografía y significativamente presentó el índice más alto de reprobación y recuperación del todo el circuito.

c) 2. La otra corriente historiográfica presente en las concepciones de los docentes formadores fue la Escuela de los Annales. Esta escuela historiográfica estaba preocupada por la totalidad de las realizaciones del hombre común y se concentró en los procesos y no en los acontecimientos. Se interesó por la multicausalidad basada en categorías temporales estructurales, coyunturales y del acontecimiento.

Entre los docentes se percibió preocupación por las diferentes actividades humanas, rescatando a los sujetos colectivos de la Historia, donde se consideraba diferentes dimensiones para el análisis provenientes de otras disciplinas sociales para la construcción de una Historia Total.

“ Primero que la Historia, no la hace el hombre solo (risas), me inclino por la Historia total y la Historia social, pero donde lo económico también, tiene un papel fundamental ¿no ?, o sea proceso más que hechos ¿sí ? procesos más que hechos, sobre todo que tenga idea de que, o sea las sociedades no cambian, por el accionar de una persona, a mi alumno de nivel medio le hablo, que la historia la cambian los pueblos, que un Hitler, por ejemplo, no

hubiera sido nada si una sociedad no hubiera pensado, como Hitler entonces, en esto trato de rescatar los sujetos colectivos de la historia trato también de que no se olviden de los sectores marginados de la Historia, los que no tienen voto en la historia y trato de congeniar, porque me parece muy ligado los planos social, político y económico pero en un proceso ” (Entrevista N° 5).

“ Enseñar, los conceptos históricos, enseñar los procesos históricos, desde la realidad del alumno, relacionándolos en forma global con ellos, otros espacios, con otros espacios lejanos y cercanos al tema. ”(Entrevista N° 6)

“ He estado revisando todo este tiempo estas corrientes historiográficas que analizan lo material del hombre, lo económica, lo social y yo me había quedado con la escuela de Mitre pero el interés mío es el cambio por la Historia de Social”. (Entrevista N° 10).

Surgieron comentarios críticos sobre esta temática, los profesores indicaron que fue uno de los aspectos más débiles de su formación en el profesorado y en las capacitaciones en servicio que realizaron posteriormente.

“ En la formación que tuvimos fue pésima en este aspecto, en la parte historiográfica, eran autores muy viejos era como que vos no relacionabas no le encontrabas significado el por que de la Historiografía por un lado como una materia más que no tenía vinculación con la formación... yo en mi formación docente no le encontré la punta al ovillo, recién cuando hice Historiografía en el circuito E es como que recién le encontré la forma, aunque parezca tardío le encontré el nudo. ” (Entrevista N°10).

“ Nosotras, porque hemos tenido una formación universitaria, ves ese es el problema que estos chicos tienen profesores que se han quedado con la línea tradicional o, mejor dicho, con la corriente historiografía tradicional y no se han renovado, no se han capacitado o no se han autocapacitado... por ahí como ella te dice salen cosas nuevas, los profes tienen libros nuevos ¿no es cierto? pueden llegar a aplicarlos pero mantienen esa línea tradicional con la Historia vieja ” (Entrevista N°6).

Se puede señalar que los docentes formadores eran poseedores de un escaso conocimiento sobre la producción historiográfica como tendencia general. También se presentaron algunas perspectivas diferentes que expresaban críticamente la necesidad de una formación disciplinar que conozca y profundice en los diversos enfoques de las escuelas históricas en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrollaban diariamente en las instituciones educativas de Nivel Superior.

II. 2. El conocimiento didáctico: análisis de las concepciones de enseñanza de la Historia.

Este apartado se refiere a la enseñanza como a un proceso diferenciado del aprendizaje que se convierte en objeto propio de la Didáctica. La enseñanza supone una actividad intencional y reflexiva, que orienta los procesos de aprendizaje. Se la concibe como intervención social, porque no sólo se ocupa de procesos de explicación y comprensión de las prácticas pedagógicas sino que también plantea intervenciones normativas; de allí su responsabilidad ética y la complejidad de su tratamiento.

Esta complejidad impone la necesidad de construir sustentos para una “buena enseñanza” (Litwin,1997:32) que genere en docentes y alumnos los deseos de continuar enseñando y aprendiendo conocimientos y valores a partir de la recuperación de los sustentos axiológicos de las prácticas de la enseñanza.

A partir de lo señalado, se analizaron las representaciones sociales sobre las prácticas de la enseñanza, donde se interpretan cómo las comprenden y las configuran cotidianamente.

d) Los entrevistados comentaron, con mayor facilidad, las clases que desarrollaban en el nivel medio y se refirieron a las formas de trabajo desplegado, mientras que realizaron una referencia más difusa y global respecto a sus clases en el Nivel Superior³¹.

“ El análisis de la realidad es fundamental porque yo voy por ejemplo desde las ocho hasta las once al colegio Nacional 2 y tengo una realidad y voy a las once y media al Colegio Salvador y tengo una realidad totalmente distinta, en este caso tengo 30 clases dadas en una y 70 en la otra, en uno espero quince minutos hasta que llegan los libros y en el otro yo llego y los libros ya están abiertos” (Entrevista N° 8).

³¹ El 70% de los participantes de la investigación se desempeñaban de forma paralela tanto en el Nivel Medio como en el Nivel Superior.

“ En la escuela media, cuando yo estaba a cargo de los cuartos años, hice toda una reestructuración del programa, hice un reajuste al programa para ver esa parte, yo arrancaba en cuarto llegaba a 1930 y en quinto yo comenzaba desde 1930 en adelante los chicos en quinto veían la Historia de Argentina en relación a la europea en forma crítica, reflexionábamos sobre las últimas décadas que tienen mayor vinculación con nuestro presente, yo hice una modificación de los programas en ese momento como era una escuela nacional era como que teníamos mayor libertad...la directora lo autorizó y se implementó en los cuartos y quintos de la escuela...hubo un cambio en lo curricular en nuestra escuela... pero no se si coincidía con los programas de otras escuelas”
(Entrevista N° 12).

“ Porque el profesor de secundario sigue los libros, ve qué libro está más lindo... por que de alguna manera le cuesta construir... porque no hay equipo, es que son muy celosos de lo que hacen en su clase no lo socializan... si tienen una buena experiencia no lo socializan yo me acuerdo que una vez se me había ocurrido hacer en una evaluación, tenían que hacer en grupos hacer una evaluación con múltiple choice en la primera parte, en el los cuarenta minutos, en los segundos los cruzaban se los daban otros grupos para que los respondieran, tenía dos partes la nota, la elaboración y la respuesta, para que sepan que la elaboración no tiene secretos, y cómo se elabora, que hay criterios para elaborar, yo les daba pautas que podían responder ellos... no tenían que ser tramposos, no podían tan fáciles como para que todos respondieran, ni tampoco tan difíciles como para que nadie los respondieran esto les cuento a los profesores y una profesora de Literatura lo toma y no paso nadie lo usó como cuco, ella era cuco y cállate no hables más de tu experiencia personal en el aula.” (Entrevista 11).

Si bien se presentaron comentarios sobre las prácticas de la enseñanza en el Nivel Terciario, la mayoría, podían argumentar de manera más específica sobre la tarea que desarrollan en el nivel secundario, mostrando un evidente isomorfismo³² de su accionar docente en ambos niveles. Este supuesto actuaría como un argumento para no diferenciar la especificidad que demanda la enseñanza de contenidos históricos en ambos niveles, haciéndose casi imperceptible la distinción entre la finalidad de la enseñanza en cada uno de ellos desde su perspectiva como docentes formadores.

³²Isomorfismo se define como la escasa distancia y el progresivo acercamiento a la lógica curricular e institucional del instituto formador y de la escuela destinataria de esa formación. Véase: Davini, M., Op.Cit., 1995. Pág. 83.

Los docentes también mostraron dos tendencias respecto al tratamiento didáctico de los contenidos históricos en el nivel Superior:

Un grupo mayoritario priorizó el manejo de los contenidos disciplinares sobre otro tipos de saberes (postura 1) y un segundo grupo, manifestó que para enseñar era necesario un adecuado manejo didáctico - metodológico de los contenidos (postura 2).

d) 1. Los docentes que se adscribieron a la primera postura, sostenían que para generar procesos de enseñanza se requería conocer profundamente la disciplina y reproducir en lo metodológico sus modos típicos de indagación. En esta lógica el saber disciplinario estructuraría la propuesta de la enseñanza y se constituiría en un saber esencial para el docente. Este argumento respondía a la cuestión de que “nadie enseña aquello que no sabe de verdad” (Davini,1995:62)

“... Lo primero que tiene que tener un profesor es el manejo del contenido, y mostrar las distintas posturas corrientes historiográficas al alumno, a partir de ahí analizarlo al contenido pero dentro de ese contenido haber hecho previamente una selección de contenidos, porque si no nunca vas poder hacer esto con semejante cantidad de contenidos que tenes en Historia, seleccionarlo al contenido y a ese contenido no únicamente dar el dato, el hecho sino analizarlo desmenuzando a ese contenido y a la par... buen manejo.” (Entrevista N°15)

“ A mí me parece que el contenido, por lo menos un armazón básico, una estructura básica, conocer los grandes procesos de la historia universal, conocer por lo menos lo principal de la historia nacional, americana y conocer algo de Historia regional y eso le da una base como para decir, bueno, enseñó, que lo puede aumentar en la medida también que lo interprete que lo entiende, por lo menos, los grandes procesos, ya sea una estructura, digamos de pensamiento, va caer en las relaciones, en las explicaciones y en sí el proceso, entonces yo creo que ahí puede entrar el gusto después, digamos, en forma posterior ir completando, digamos, su conocimiento, como para decir histórico, con mayor fundamento disciplinario.” (Entrevista N°5).

“ Voy a ser honesta, daba los contenidos por ese vaciamiento, era necesario, yo no puedo enseñar la didáctica de las Ciencias Sociales, si los chicos no han visto los contenidos eso

por lo menos básicamente darle duro y en segundo lugar trabajábamos la didáctica específica de las Ciencias Sociales desde una nueva visión desde un nuevo paradigma, revalorizando lo social fundamentalmente desde una visión crítica de los contenidos”.
(Entrevista N°10).

“ Pienso que la medida que manejes tu disciplina y tengas un marco teórico bien sustentable las actividades van surgiendo si vos no tenes bien en claro lo que vas a enseñar y no estás renovado en lo que vas a enseñar...por que las actividades van surgiendo todos los días van surgiendo está en uno y en los contenidos” (Entrevista N° 6).

“ Básicamente lo que se hace en el terciario es armarlo con los contenidos más que todo los de tipo conceptuales y también darles los conceptuales” (Entrevista N°3).

Estas reflexiones remitieron a un enfoque de enseñanza basado sólo en el dominio de la disciplina o saber sustantivo disponible en cada intervención didáctica (Miliaret,1988). La posición expresada demostraba una de las discusiones fundamentales en el estado actual de las didácticas especiales, en las cuales se pondera el conocimiento disciplinar como único eje articulador para las prácticas de la enseñanza y se ignora las condiciones áulicas e institucionales que sostienen la transmisión de estos conocimientos . A la vez, tampoco se reconoce que la complejidad del acto de enseñanza va más allá del propio campo disciplinario.

Este planteo se enmarcaría en la Tradición Academicista, modelo de docencia que buscaba una sólida formación disciplinar. Esta “configuración de pensamiento y acción” (Davini, 1995: 20) estuvo presente desde los orígenes de la formación docente para el nivel medio y llegó a constituir un discurso casi hegemónico para este sector. En la actualidad, resurgió como un discurso legitimador de una serie de cuestionamientos realizados desde diferentes sectores de la sociedad, sustentados en la percepción de un vaciamiento de contenidos en los procesos educativos que imparten las escuelas³³.

³³ Esta temática será profundizada en el próximo capítulo.

d) 2. El segundo grupo de entrevistados poseía una visión orientada hacia la valoración de los componentes pedagógicos de la enseñanza de la Historia, estaban preocupados por el cómo enseñar. Valorizaban el uso de diferentes estrategias metodológicas, conocimientos instrumentales y actitudinales para favorecer la transmisión de temáticas conceptuales a partir de la utilización de diferentes recursos didácticos

Estos profesores sí planteaban la diferenciación de las finalidades de los niveles medio y terciario e indicaban que la formación docente en Historia se debía sustentar en el despliegue de procedimientos para el desarrollo de contenidos disciplinares.

“ Yo considero que todo nuestro trabajo tiene un saber disciplinario y tiene un saber didáctico, si o si, ¿por qué? Porque yo en secundaria enseñé Historia, bárbaro, hasta ahí estoy bien, pero en el terciario enseñé a enseñar Historia, porque no se queda el docente con esa Historia que estamos trabajando, él tiene que ir mañana a un grado y a su vez trabajar su Historia con los niños, o sea él tiene que empezar a ver cuáles son las cuestiones psicológicas, las cuestiones culturales “ (Entrevista N°9).

“ Si, si, totalmente, totalmente la cuestión de la didáctica para mí es clave es la base de nuestra profesión, somos docentes, o sea es lo mismo que el médico no sepa manejar el bisturí, claro tiene que saber si va a operar tiene que saber manejarlo, no es lo mismo que nosotros, todos los profesores tienen que manejar didáctica si o si, que estemos encerrados en una disciplina, bueno, eso es otra historia, aunque manejemos un área esa es otra historia, pero si o si tenemos que manejar didáctica. ” (Entrevista N°2).

“ Ahí está la habilidad del docente, del profesor, para que eso llegue al alumno a través de la parte metodológica, a través de las actividades que tiene que realizar el chico, pero que no sólo quede en el curso... que entienda cierta terminología o sea que le sirva para la vida no únicamente para su vida sino que le sirva para su futuro desarrollo posterior” (Entrevista N° 14).

“ Hay una ausencia total de metodología, porque no podés aplicar la misma metodología al terciario que al secundario tiene que haber una diferencia... ojo van a ser docentes” (Entrevista N°2).

“ Las chicas del terciario, he logrado que investiguen cosas de la Historia, en relación con la realidad en que vivimos... sabes que no saben nada en el terciario... ¿qué es democracia? les he dicho yo miles de veces que no van a aprobar la materia así, pero como no vas a saber que es democracia , que es una forma de gobierno, cosas claves ¿no sé si me entendés?, valores que ellos necesitan tener para poder enseñar. Yo les digo ustedes no van a ir a una escuela, donde tengan video, dónde tengan una escuela con remises ¿no es cierto ? ... ustedes van a ir a escuelas re- pobres, yo les digo quiero ver que van a hacer... se les van a quemar los libros, entonces yo tengo que prepararlos a ustedes, no para el asistencialismo, sino cómo van a tener que construir un conocimiento, van a enseñar en base a la realidad de ellos “ (Entrevista N° 9).

III.3. Tensión entre lo disciplinar y lo didáctico: ¿ qué características posee el objeto de enseñanza en el Nivel Superior No Universitario?

A partir del análisis realizado en la primera y segunda parte del capítulo se apreció cómo los docentes formadores expresaban su valoración por los contenidos conceptuales derivados de la tradición academicista y por los aspectos técnicos pedagógicos, resultado de una concepción didáctica tecnicista. La tensión entre ambos enfoques obliga a enunciar la siguiente pregunta ¿qué características posee la disciplina Historia al convertirse en objeto de enseñanza en el nivel superior?

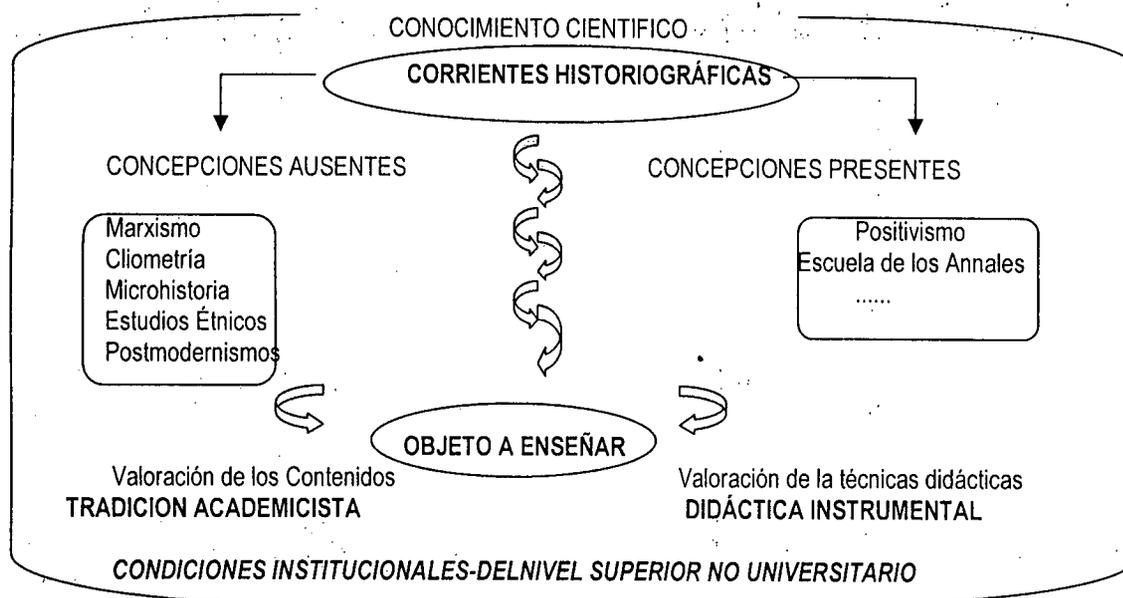
Esta pregunta estaría orientada hacia la noción de transposición didáctica (Chevallard, 1997) cuyo abordaje problematiza la relación entre los conocimientos que son enseñados en las instituciones escolares y los conocimientos que son producidos por las comunidades científicas. La transposición didáctica postularía que el saber científico sufre una serie de transformaciones, de modificaciones cuando se convierte en objeto de enseñanza en el aula.

Esta noción permite desmitificar la transparencia del objeto enseñado y expresaría la complejidad de los mecanismos históricos, ideológicos, sociológicos y pedagógicos que inciden en la aparición y desaparición de determinados contenidos en las prácticas educativas en el Nivel Superior No Universitario.

El saber disciplinario estaba vinculado a producciones historiográficas clásicas en las cuales predominaban el enfoque positivista y la Escuela de los Annales. También imperaban concepciones didácticas donde se privilegiaba una perspectiva de la enseñanza desde versiones tecnicistas.

El siguiente esquema intentaría mostrar que los sustentos epistemológicos de las producciones historiográficas fueron parcialmente transmitidos en los procesos de enseñanza. El objeto de conocimiento que llegaba a ser transmitido en los espacios áulicos de la formación docente, se sostenía en una valoración de contenidos desde estas dos versiones historiográficas y desde una instrumentación didáctica desde posiciones

tecnicistas en un contexto institucional que pareciera generar mecanismos para el sostenimiento y reproducción de estas representaciones docentes.



Estas concepciones historiográficas y didácticas vigentes en las representaciones sociales de los profesores formadores constituirían una especie de marco de interpretación y actuación, donde una de las principales consecuencias sería la escasa o casi nula incorporación de otros enfoques a las prácticas de la enseñanza de este nivel. Esta situación estaría condicionada, además, por las condiciones institucionales que enfatizarían el reclutamiento de los propios egresados del profesorado y el funcionamiento institucional similar a los establecimientos de nivel medio.

En consecuencia, la situación analizada remite a considerar nuevamente el concepto de habitus de Pierre Bourdieu (1990) porque los entrevistados poseerían en común, no sólo ámbitos de trabajo, sino también su trayectoria y su formación docente, lo que generaría construcción de esquemas de pensamiento y de percepción de la realidad en función de compartir la misma posición objetiva. El habitus orientaría estas visiones interesadas del mundo, en el caso estudiado, existiría un conjunto de representaciones compartidas respecto al conocimiento histórico y a su abordaje didáctico aunque no se presentaría una total homogeneidad en estas concepciones, también aparecerían algunos intersticios que permitirían pensar la existencia de otras formas de comprender la problemática desde perspectiva diferentes.

En función de lo expuesto hasta el momento, en el próximo capítulo se analiza la vinculación entre las condiciones institucionales del Profesorado de Historia y la

construcción de representaciones sobre la enseñanza de esta disciplina en el Nivel Superior.

CAPITULO III
LA HUELLA INSTITUCIONAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE
REPRESENTACIONES SOBRE LAS PRACTICAS DE LA
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En este capítulo se estudia la relación entre la formación docente recibida y las representaciones sobre prácticas de la enseñanza portadas por los profesores de Historia.

Se considera que las representaciones sobre la disciplina y su abordaje didáctico se originaron en la formación recibida. Se tuvo en cuenta que el 80% de la población investigada egresó del único profesorado de Historia en Jujuy³⁴ y es esta misma institución quien los recluta como formadores de docentes.

Asume relevancia el contexto formativo de los profesores, porque desde sus discursos, esta formación inicial incidió en la conformación de su rol docente. Se coincide en señalar que “la cultura institucional del profesorado es resultado de políticas y prácticas de los diferentes actores” (Frigerio, 1992) e influye en la construcción de categorías sobre la disciplina, la enseñanza, los alumnos, etc. Es por ello que, al trabajar con la dimensión institucional, aparecería el problema de la socialización de los sujetos en esta particular cultura del profesorado de Historia. Al respecto Lidia Fernández señala que “los establecimientos destinan formalmente sistemas para socialización de sus miembros, no obstante, todas las evidencias tienden a mostrar que la organización informal y la participación en la vida cotidiana institucional son las vías más fuertes de incorporación a la cultura institucional y que explican la adopción del estilo institucional a la manera de una verdadera marca” (Fernández, 1998:19).

Estos estilos o marcas se interpretan como tradiciones que implican “configuraciones de pensamiento y acción construidas históricamente, y que una vez institucionalizadas se incorporan a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Davini, 1995:20). Estas tradiciones sostendrían formas de entender la tarea docente y podrían coexistir a pesar de sus visiones contradictorias en las prácticas cotidianas, modelando las

³⁴ Se trata del Instituto de Formación Docente “Dr. José Eugenio Tello”, ámbito donde se encuentra la carrera: Profesorado de Historia.

formas de abordar lo disciplinar, lo didáctico y lo propiamente institucional. En este sentido, la formación docente fue parte del espacio social construido por campos y posiciones, donde se puso en juego un habitus específico y un capital simbólico compartido por los profesores para producir un conjunto de representaciones compartidas sobre la vida y dinámica institucional del instituto del profesorado del cual ellos egresaron y son docentes.

La información recolectada mostró que los docentes, en su mayoría, expresaban una gran disconformidad respecto a la formación inicial recibida, caracterizándola como desactualizada y fragmentada; llegaron a reconocer que, mientras cursaban su carrera, existía una dinámica institucional similar a los establecimientos de nivel medio. Hicieron referencia a las deficiencias del plan de estudios, a los contenidos enseñados, a la articulación entre asignaturas, a los enfoques de enseñanza y al rol del centro de estudiantes, entre otros aspectos.

El establecimiento del profesorado de Historia se constituyó, además, en un ámbito de concreción de lo instituido³⁵; organizado desde un modelo institucional que pautó y asignó espacios, tiempos, recursos y reglas para la organización del trabajo y para la generación de relaciones interpersonales entre sus diferentes miembros. Asimismo, lo instituido incidió en la trama de representaciones sociales con las que se presiona a los actores institucionales para responder a este modelo institucional.

Es a partir de los vínculos con su establecimiento formador que los sujetos hacen suyos prácticas y discursos institucionales y fundamentalmente construyen sus representaciones sociales sobre la tarea docente. En el caso analizado, la mayoría de los profesores explicitaron los rasgos particulares de la identidad institucional incorporada a lo largo de su trayectoria formativa y a través de su reclutamiento posterior como formadores de formadores en la misma institución.

“ Mi formación en el Instituto, para mi ha sido negativa, por la zona donde se encuentra, y creo que sigue hasta el día de hoy, por el manejo de tipo historia, porque no sirve para analizar el contexto cultural, sólo sé lo occidental, no se maneja el análisis de lo oriental, no hay desde lo filosófico, epistemológico, un abordaje de la Historia Americana, solo se lo

³⁵ Lo instituido designa a “la institución en cuanto que su sistema de normas, de valores que orientan los comportamientos; implica el orden establecido considerado como un elemento normal de la sociedad” En Fischer, G.: *El campo de la intervención en Psicología Social*. Madrid. Editorial Narcea. 1992. Pág. 170.

veía como una unidad de un programa descolgado, como una materia parche, no se vio nada de la Historia de Jujuy, de lo regional menos, creo que se sigue trabajando de la misma manera...” (Entrevista N°2).

“ En el profesorado directamente se da un coloquio tradicional, donde el profesor habla, habla y produce ciertos diálogos, eso nada más, el resto de las materias una ausencia total de metodologías” (Entrevista N°13)

“ Después que va a pasar... ese profesor sale del profesorado y vuelca la forma que aprendió del instituto en el curso, una forma de aprender tradicional de repetir datos de no hacer análisis, de no hacer comparación, no hay grupo, y si lo hace, hace un grupo ficticio, da cuestionarios, de nada le sirve porque no lleva al chico a reflexionar, a pensar, a opinar” (Entrevista N°11).

“ Para mí las dos grandes fallas, que tiene mi formación son la falta de Historia regional, una historia regional bien encarada, ¿no cierto? Y la parte de investigación, esas son para mí dos falencias muy graves, que tiene el profesorado y bueno, creo que la mayoría de los terciarios ” (Entrevista N°5)

“ Y dentro de la misma institución por ejemplo a una de las cosas fundamentales, la sección alumnos, sección alumnos, no puede estar funcionando igual que el secundario con preceptoría, donde el alumno pretende o está acostumbrado hasta que le den los horarios, a qué hora ha tocado el timbre” (Entrevista N°1).

“ El profesorado necesita toda una reestructuración porque los programas son los mismos de cuando yo me he recibido, toda una reestructuración, en primer año por ejemplo, se esta manejando una bibliografía vieja, que es lo que he podido observar en los exámenes, bueno en todos los cursos, bibliografía muy desactualizada, en donde no se exige nada más que esos libros, el chico no se preocupa por consultar otra bibliografía, agradece que no te sugieran nada más” (Entrevista N°7).

“ Bueno creo, que para mi el profesorado está muy estructurado tiene una bajada así en un solo sentido se tendría que democratizar acercar a la gente, democratizar permitir que la mayor parte participe” (Entrevista N°8).

Estos discursos criticaban diversos aspectos de la dinámica institucional del profesorado. Continuamente se remitía al plan de estudios, a los programas de las asignaturas, a la inexistencia de abordajes a temáticas regionales, a la falta de experiencias de investigación. Estas reflexiones si bien fueron considerados como un conjunto de aspectos importantes de lo instituido, no pusieron en cuestionamiento los enfoques disciplinares y didácticos sustentados en su formación docente.

Estos cuestionamientos remitían a aspectos organizativos y procedimentales, es decir, a la estructura superficial del curriculum³⁶, sin llegar a reflexionar sobre los fundamentos, enfoques o estructura profunda del curriculum institucional del profesorado de Historia. Este tipo de críticas a cuestiones de orden metodológico vuelve a repetirse, cuando los profesores reflexionan respecto a la modalidad asumida por la capacitación del circuito E³⁷.

En esta sentido, las ideas expresadas en relación al profesorado cuestionaron los aspectos de la estructura superficial del curriculum institucional sin poder argumentar críticamente los fundamentos y enfoques disciplinares, didácticos e institucionales que sostienen y direccionan su funcionamiento. Esta dificultad de reflexionar sobre los soportes ideológicos de su institución formadora estaría relacionada con su sentido práctico incorporado, que hace que los profesores tengan una matriz de percepción, de apreciación y acción compartida que actuaría dentro de ciertos límites.

En las expresiones de los formadores se proyectaba un conjunto de características propias de la vida institucional del profesorado, que se definirían en el marco de "tradición academicista" (Davini, 1995). Esta tradición proponía una sólida formación en la materia que se enseñaba con una débil formación pedagógica, la cual era relegada a la resolución de problemas técnicos del aula.

La tradición Academicista pareciera ser el soporte ideológico que alimentaría las representaciones sobre el profesorado, la disciplina, su enseñanza, etc. De esta manera el marco institucional generado por esta tradición no sería ajeno a las configuraciones que

³⁶ Véase en Brovelli, M.: *Los Lineamientos Curriculares Provinciales para la Formación Docente y su relación con los Diseños Curriculares Institucionales*. Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente. Mar del Plata. Ministerio de Cultura y Educación. 1998.

³⁷ Véase en el capítulo 4 punto b.

asumieron la mayoría de los establecimientos de formación docente para el nivel medio de todo el país.

Esta dinámica institucional del Nivel Superior No Universitario produjo una brecha entre los procesos de producción y de reproducción del conocimiento, situando al docente formador como un simple reproductor de contenidos. En el profesorado se trabajaría con conocimientos generados por expertos (investigadores) para luego ser reproducidos en las aulas de la formación docente y posteriormente en las diferentes escuelas destino de los egresados de esta formación.

La tradición Academicista enfatizaba la adopción de saberes disciplinares sin cuestionamientos epistemológicos, sociales y educativos. Situación que no favoreció su manejo ni tampoco la comprensión de sus enfoques, postulados y sus formas de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Thomas Popkewitz indica “que tales conocimientos reflejarían un régimen de verdad, en que los contenidos a enseñar se convierten en objetos a transmitir en función de las decisiones de los expertos, más allá del análisis de su filiación ideológica” (Popkewitz, 1991:23).

Es fundamental reconocer que las decisiones que un profesor asume respecto a la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen fundamentalmente de la concepción explícita e implícita que tenga de la Historia. Es decir que en la construcción de concepciones disciplinares y didácticas, también, se hace presente la huella institucional de formación.

En relación a este planteo Pilar Maestro González indica que “de hecho las diferentes posiciones historiográficas de cada profesor se decide de forma aleatoria por instituciones, posiciones personales sobre aspectos sociales o políticos, o cuestiones puntuales en relación con el tipo de profesorado [...] pero no por una reflexión profunda en el ámbito académico sobre las diferencias entre unas y otras” (Maestro González, 2001:78).

En la provincia de Jujuy, este tipo de instituciones se conformó como una instancia específica para la preparación de profesores dedicados exclusivamente a la docencia media frente a la inexistente oferta universitaria de estas carreras. El profesorado de Historia fue creado en el año 1959 y se constituyó como la primera institución formadora de docentes

para el nivel secundario y terciario; la Universidad Nacional de Jujuy, recién a mediados de la década de los ochenta inició su propuesta vinculada a la carrera de Historia³⁸.

La formación docente de Nivel Superior No Universitario y el sistema educativo provincial y nacional soportaron crisis y cambios muy agudos vinculados fundamentalmente a los diferentes momentos históricos y políticos que soportaron. Estas experiencias produjeron la generación de estilos de organización institucional sustentados en la reproducción de una lógica de funcionamiento similar a la del nivel secundario, evidenciado en aspectos tales como asistencia diaria a clase, inscripción por años en los cursos, bloques horarios tipo mosaico, débil desarrollo de los centros de estudiantes, distribución de las asignaturas, etc. En consecuencia, el enfoque institucional que soportaría la formación docente en Historia representa una continuidad con la experiencia previa de los estudiantes y de los propios formadores.

Las representaciones sociales que surgieron y que alimentaban al modelo de formación docente de Historia también expresaba contradicciones evidenciadas en una fuerte valoración de los saberes disciplinares sin cuestionamientos epistemológicos ni didácticos. Situación que traería como consecuencias la enseñanza de contenidos como saberes acabados “propios de un universo fijo sin referencias a su génesis o al conflicto de intereses que las sustentan” (Davini, 1995:105)

La huella institucional del profesorado de Historia se manifestaba en los discursos de los profesores a través de la manera en que caracterizaban las problemáticas experimentadas en la enseñanza y en el aprendizaje de esta disciplina. Sus relatos situaban el origen de las dificultades de los estudiantes en sus trayectorias personales y escolares, que desde su perspectiva, condicionarían su rendimiento escolar.

Los profesores opinaban que los conflictos surgían a partir de aspectos relacionados al lenguaje oral y escrito, donde los estudiantes evidenciaban escasas competencias para la comprensión lectora y para la interpretación de textos, lo que generaba dificultades a la hora de enseñar contenidos históricos. Estos discursos explicitaban una concepción de sujeto de aprendizaje limitado por sus carencias personales sin tener en cuenta otras

³⁸ En el año 1985 se inició por primera vez el ciclo de articulación de Licenciatura en Historia para los egresados terciarios de esta disciplina. Fue impartida en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

dimensiones intervinientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje del Nivel Superior No Universitario.

“ Por los años, sabes que no es que dejan el secundario y entran enseguida al profesorado, sino que se embrutece porque la mayoría son mamás solteras con otras historias personales, entonces eso las anula.” (Entrevista N°12).

“ Esa falta total de cultura, no tienen idea de donde están sentadas, por eso, yo en el primer año, cuando doy cultura, yo les hago elegir todo sobre la cultura coya sobre lo de ellas, por lo menos que sepan lo de ellas, yo les digo: - vos vas a trabajar con el carnaval, vos vas a hacer investigación sobre la cultura suya, dar la clase; vos vas a trabajar con la historia de la virgen de Punta Corral ...les digo quiero que me traigas todo sobre la “Pacha” “Pachamama” vos vas a trabajar sobre el “Queco”y después las mando a hacer exposiciones básicamente que sepan lo suyo porque... es lo de ellos” (Entrevista N°9)

“ Sí enseño Didácticas de Ciencias Sociales... pero doy las mismas cosas que en el secundario; porque están nullos, y en los exámenes desaprueban por que no saben que es el Éxodo Jujeño, yo hago hincapié en lo suyo y porque no traen nada del secundario ¿me entendés?” (Entrevista N°7).

“ Que puedan trabajar, analizar, darse cuenta y cambiar de postura y no se si hice historia... capaz de en dieciocho años no hice Historia... no se mi trabajo fue contextualizar todo eso, analizar la cuestión internacional, nacional y del mundo, todo lo que uno quiera, pero fundamentalmente era que tanto el joven y como el futuro maestro realmente se re planteara la cuestión de la región y porque los alumnos no conocen, ni reconocen sus orígenes ” (Entrevista N°2).

“ Hoy en día trabajar con chicos jóvenes que ven que este mundo donde muchos de ellos se drogan, se suicidan, están en el límite, con estos chicos trabajar implica ayudarlos en la angustia, darle un sostén para seguir existiendo, el porque de la realidad donde uno está inserto, el trabajo con realidades regionales con sus realidades, ojo tanto con alumnos terciarios como secundarios, y porque vienen con historias muy duras que muchas veces no les permite seguir.”(Entrevista N°11).

“ Sabes cuál ha sido el índice, el más triste que he visto en el profesorado, la falta de lectura yo les digo que lean, yo les hacía leer, no acá lo decodifican , lo manosean, lo cortan, lo llevan a la gramática es una guillotina , viste, lo cortan y no lo valoran” (Entrevista N°3).

“ Sí, sí, sí, en los dos principales aspectos por lo general no es una materia que atraiga a los chicos pero es diferente porque en el terciario supuestamente el chico elige tiene interés por eso, en cambio en el secundario es una obligación. Hay poco apego a la lectura, en Historia hay que leer mucho, los chicos tanto en el secundario como en el terciario les cuesta mucho la lectura no están acostumbrado y no les atrae y las concepciones que portan son sólo fechas patrias, un poquito y después los chicos son ahistóricos para ellos el pasado no existe para ellos sólo es el presente pero es muy difícil enseñar el pasado”. (Entrevista N°11).

Desde su entramado representacional, los profesores formadores, concebían a sus alumnos como sujetos destinatarios de contenidos históricos locales. Concepción que supondría un conjunto de saberes útiles para el conocimiento de la realidad próxima. La expresión “lo de ellos”, también, estaría marcando los lugares culturales y sociales espacialmente diferenciales en los cuales se ubicaban los docentes en relación a los alumnos.

El predominio de esta opción curricular basada en una historia local, tendría vinculaciones con la concepción de un sujeto limitado a conocer los procesos socio-históricos desarrollados en su localidad geográfica cercana, sin considerar otras dimensiones propias de los procesos nacionales e internacionales. Este abordaje simplificado de la realidad social, no permitiría a los estudiantes la generación de procesos de comprensión integrada e inclusiva de la disciplina. En relación a este cuestionamiento Susana Bandieri señala que “el intentar describir y más aún explicar, el funcionamiento de una sociedad regional mediante su aislamiento, sería caer en una falla tradicionalmente impuesta por las concepciones positivistas de considerar a la región como una unidad fija, como un objeto de estudio en sí mismo, con límites naturales y consistencia propia” (Bandieri, 1996:29). En este sentido, lo micro sólo podría comprenderse acabadamente en interacción con lo macro.

También se señaló que las dificultades evidenciadas por los alumnos se vinculaban con los aprendizajes previos realizados en el nivel secundario. Desde la perspectiva de los profesores, los enfoques predominantes en la enseñanza de la disciplina en este nivel causarían las dificultades en la comprensión de conceptos históricos básicos requeridos para continuar sus estudios en el Nivel Superior No Universitario.

“Aquí en el terciario tienen muchas dificultades... te voy a decir que este año me ha tocado un nivel más elevado, pero el año pasado fue terrible, hablando de los más jóvenes que salen del secundario hasta los otros digamos (los mayores) que yo veo es una falta total de conocimientos históricos, como te diré, hay muchas causas de esas deficiencias” (Entrevista N°6).

“Yo veo en los chicos que salen del secundario, por ejemplo, obviamente hoy ves vos como salen mal formados, no tienen idea, vos le hablas del Estado, del feudalismo, del capitalismo, etc., ellos no saben que es, o sea cosas muy fundamentales ¡no saben! no saben conceptualizar, por ejemplo, vos le pedís las cosas simples como por ejemplo la separación de los poderes y les preguntás ¿cuántos poderes hay en el nivel nacional? ¡Escúchame! no lo saben. No sabe, te mezclan las cosas” (Entrevista N°13).

“No manejan la Historia Argentina en proceso no manejan ni la Historia ni la Educación Cívica... eso se les enseña a través de los años. Están acostumbrados a la formación del hecho aislado. Es cómo lo han aprendido... lo que les pasa que parte de un problema general de la formación que hemos tenido, esa formación historicista, de estudiar el hecho aislado, los héroes, las batallas y no estudiar los procesos y estudiaban al individuo y no estudiaban a la sociedad, sí se estudiaba el desenlace de las guerras, pero no las causas y las consecuencias y en qué medida repercutían... esto es lo que traen del nivel medio...” (Entrevista N° 8).

“La dificultad, era y es, que siempre estudiaban todo de memoria, siempre estudiaban de memoria... este..., con un solo texto escolar, no lo terminaban de usar... entonces no existía la apertura hacia la lectura, a otros enfoques... no existía, ni tampoco se los motivaba” (Entrevista N° 7).

“ Los alumnos que vienen del secundario no plantean nada, se desayunan, no tienen una visión crítica, por ahí hay algún alumno que ya pasó por la facultad y ha tenido algo distinto, no se si estará en comunicación social o la parte de tu carrera o de otras carreras, es la que de alguna manera los introduce en otra cosa, entonces de golpe hacen otro tipo de preguntas están más enterados de la Historia de los Annales, que ya se la critica desde hace mucho y nosotros venimos a criticarla recién ahora, sobre las nuevas corrientes historiográficas... no sé hasta qué punto puedo integrar la pregunta a los demás, están tan desinformados que no la aprovechan yo doy lo actual, las problemáticas actuales primero y desde ahí desde el deber ser de nuestra época paso al pasado, para que estén más ubicados pero están muy desubicados, no tienen ni idea y es una materia fundamental porque después tienen seminario y yo se los doy con urgencia, para que puedan hacer su seminario mejor, tengan herramientas, tengan los ojos más abiertos” (Entrevista N°11).

En la perspectiva de los formadores, se consideraba al conocimiento previo disciplinar de los alumnos como obstáculos para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en Historia. Estas limitaciones, evidenciadas por los estudiantes eran consideradas producto de las prácticas de la enseñanza desde enfoques hegemónicos en la formación docente que también estaban presentes en el nivel medio. De esta manera, se generaba una relación circular, donde los estudiantes aprendían un conocimiento histórico limitado a visiones clásicas que reproducían lo vivenciado en el profesorado de Historia. Esta problemática superaría los espacios áulicos y se constituiría en una problemática institucional, que tendría incidencia en la enseñanza de la Historia de los diferentes niveles educativos del sistema educativo provincial.

En función de los datos estudiados la formación docente en Historia mostraba el predominio de un abordaje fragmentado y limitado del objeto de estudio disciplinar, en el cual los contenidos enseñados guardaban escasas relaciones con las actuales corrientes historiográficas y además, se relacionaban con una perspectiva didáctica de corte tecnicista que proponía su transmisión como conocimientos atomizados y mecánicos, expresando similitudes isomórficas entre el nivel Superior No Universitario y el nivel medio.

En consecuencia, las políticas y prácticas del profesorado conformarían una especie de matriz profesional o sentido práctico institucional, concebida como un dispositivo regulador de conductas, a través del cual los profesores organizaban y significaban su universo escolar. Estas “visiones interesadas del mundo” (Ortega,1993:7) establecerían

valoraciones sobre lo aceptado y lo excluido en la formación docente de Historia. Este entramado representacional de origen institucional, posiblemente obtura la entrada de nuevos marcos de análisis, interpretación y acción docente que permitirían revisar estas representaciones imperantes sobre lo disciplinar, lo didáctico y lo propiamente institucional.

CAPITULO IV

**LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA: ENTRE LA
SUPERVIVENCIA Y LAS EXIGENCIAS DE LAS PRACTICAS
DOCENTES DEL NIVEL SUPERIOR NO UNIVERSITARIO**

En los anteriores capítulos se estudió la constitución de las representaciones sobre la Historia y su enseñanza, posteriormente se las analizó como construcciones de sentido práctico emergentes de las condiciones institucionales de la formación recibida en el profesorado de esta disciplina.

En este capítulo se trabajaron las relaciones entre las representaciones sociales de los docentes formadores y las acciones de actualización disciplinar desde la perspectiva de los docentes que cursaron la mencionada capacitación en el marco de los procesos de implementación de la Transformación Educativa. Interesó comprender la incidencia de estas acciones en el sistema de representaciones profesor de Historia, porque la misma fue insertada como un dispositivo para completar y profundizar la formación inicial recibida en el Nivel Superior No Universitario.

El Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados, se creó por resolución ministerial en 1996 y surgió como estrategia del Ministerio de Cultura y Educación "...ante la necesidad de garantizar la calidad de la formación docente que la transformación del Sistema Educativo requiere, en línea con las tendencias mundiales en la materia..."³⁹. Este documento señalaba además, que "...ante la necesidad de una formación de docentes autónomos, reflexivos y capaces de formular proyectos, la actualización de los profesores formadores resulta estratégica para la transformación del sistema, contando con una sólida actualización académica que los habilite para volcar en el sistema la actitud reflexiva y el rigor científico que su disciplina exige..."⁴⁰.

³⁹ Extraído del documento: Republica Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente, Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados, 1996, Pág. 1.

⁴⁰ Ibidem: Pág. 2.

Su objetivo general proponía “actualizar la formación académica (enfoques teóricos, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales) de los profesores en actividad de los Institutos de Formación Docente, en función de los requerimientos de los nuevos Contenidos Básicos Comunes de los distintos niveles del Sistema Educativo.”⁴¹

Esta propuesta nacional, basada en la formación disciplinar como garantía de la calidad de la formación docente, implicó una continuidad con respecto a la Tradición Académica⁴², la que se convirtió en un discurso dominante en los últimos tiempos, “en un contexto de aislamiento cultural postdictadura y de fuerte apego al pensamiento positivista, el énfasis por la revisión de los contenidos científico - culturales en la escuela fue rápidamente diseminado por distintos trabajos especializados, creando así las bases para un consenso” (Davini,1995:33).

La generalización excesiva de los resultados de investigaciones sobre grupos y situaciones educativas específicas fueron utilizadas como fundamento para desarrollar algunas políticas oficiales nacionales que legitimaron la imposición de propuestas de capacitación supuestamente válidas y pertinentes para los diferentes contextos del nivel terciario de toda la Argentina. Se fundamentó la validez y la representatividad de esta propuesta de actualización para una gran diversidad de ámbitos de formación docente, los que fueron concebidos como homogéneos y porque básicamente se definió a la capacitación disciplinar como el único eje estructurante para mejorar la calidad educativa de este nivel.

Gabriela Diker y Flavia Terigi indican que “el sentido de la transformación educativa se sostiene en estándares de eficiencia generando para ello un discurso legitimador en torno al concepto de calidad de la educación” (Diker y Terigi, 1997:123). Paradójicamente, la dimensión política de la calidad de la educación, en el marco de esta ideología neoliberal, buscó establecer un discurso apolítico ocultando y/o disfrazando el alejamiento del Estado de sus compromisos centrales con la sociedad, bajo argumentos de efficientizar el sistema educativo. Para ello trató de imponer una visión que identificó la crisis de la calidad educativa con el accionar de los docentes, solapando el contenido político de esta misma propuesta reformista.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Analizada en los capítulos 2 y 3.

En este contexto, la capacitación se insertó como un mecanismo para completar la formación proporcionada por el profesorado, en donde la premisa subyacente postuló que la competencia y la dedicación de los profesores se constituía en un requisito previo y vital para el logro de una educación de calidad.

Los cambios implementados a partir de las diferentes estrategias capacitadoras se enmarcaron en un "interés instrumental de la reforma" (Popkewitz, 1994:44) que fomentó la efectividad de los medios, la competitividad y el carácter individualista en los docentes. En el caso estudiado, los profesores de nivel terciario fueron obligados, a partir del temor a perder sus espacios laborales, a cursar determinadas acciones de capacitación, que podían o no, vincularse con sus deseos y perspectivas de cambio.

Se considera que la propuesta capacitadora fue necesaria, en relación a las representaciones disciplinares emergentes de los discursos de los formadores de Historia⁴³. Pero la exclusión de una perspectiva integrada entre los aspectos disciplinares y didácticos limitó sus alcances, porque no se abordó el análisis de la complejidad puesta en juego a la hora de enseñar contenidos en el nivel Superior No Universitario.

Al respecto Tomaz Castro Da Silva señala que habitualmente las acciones de capacitación se planifican y desarrollan desvinculadas de la formación inicial de los destinatarios, "...el perfeccionamiento define sus temas de actualización sin tomar en cuenta el punto de desarrollo en que los programas de la formación inicial dejaron aquellas materias que deben ser actualizadas o, por el contrario, se decide el contenido de sus cursos y cursillos sin tener como referencia las debilidades y vacíos que tienen los programas de la primera formación" (Castro Da Silva, 1991:75).

El énfasis puesto únicamente en el abordaje de los contenidos como política educativa oficial, obturó la posibilidad de debatir críticamente las condiciones sociales, políticas, culturales y pedagógicas en las que se produce la enseñanza y el aprendizaje en el nivel terciario

Resultaba imperiosa la necesidad de abordar, revisar y resignificar los contenidos históricos desde sus marcos de producción científica, como lo desarrolló esta propuesta capacitadora, pero también se requería analizar las prácticas docentes en relación a los procesos de transmisión y recontextualización a nivel áulico e institucional.

⁴³ Las que fueron analizadas en el capítulo 2.

En el discurso de la Transformación Educativa, la actualización disciplinar fue considerada como una forma privilegiada de garantizar la calidad de la formación docente. La misma, era concebida como un único abordaje por lo que corrió el riesgo de instalarse como un régimen de verdad, en el cual los contenidos se convierten en objetos de conocimiento transmitidos sin la posibilidad de discriminar su procedencia ideológica, su significado social, educativo y fundamentalmente epistemológico.

El discurso hegemónico y el sentido práctico de la formación docente, producto de la tradición academicista entre otros factores, no permitió la incorporación de una lectura crítica del conocimiento disciplinario. Este mecanismo podría accionar en el mismo sentido respecto a los saberes proporcionados por esta capacitación.

Se considera que la valoración de lo disciplinar en desmedro de las otras dimensiones del acto pedagógico fue también incorporada al sentido común de la sociedad. Ámbito desde el cual se denunciaron públicamente las incompetencias de la escuela y de sus docentes. Esta situación obligó a muchos profesores a incorporarse a un sistema de búsqueda de certificaciones, que evidenciarían su pertinencia en el campo disciplinar sin que medie, en muchos casos, una reflexión integrada con los saberes didácticos.

En palabras de Thomas Popkewitz “el discurso de la reforma tiene poco que ver con el establecimiento de relaciones entre fines y medios, sino que ha llegado a ser un terreno moral en donde los medios se han convertido en fines” (Popkewitz, 1991:14). En consecuencia, los profesores se encontraban compelidos a capacitarse, ubicándose en el lugar de la reproducción de un saber que cuestionaba y a la vez limitaba su seguridad profesional, su comprensión crítica de estos enfoques en relación a su prácticas docentes, en el marco de condiciones institucionales y materiales que no fueron modificadas.

Se elaboraron una serie de cuestionamientos respecto al programa de actualización disciplinar, porque se los propuso como un conjunto de contenidos homogéneos para todo el país, sin considerar que:

I) en las provincias existían egresados de carreras de Historia provenientes de instituciones universitarias como del nivel terciario, portadores de diferentes tradiciones formativas, experiencias laborales, expectativas de cambio, etc.

II) estas mismas tradiciones formativas conforman representaciones sociales sobre la disciplina y su enseñanza. Representaciones que tienen un papel muy importante a la hora de revisar y de resignificar la información aportada por esta capacitación,

III) las condiciones de funcionamiento institucional del Nivel Superior No Universitario no fueron modificadas sustancialmente, las que pueden incidir en la adaptación de estos nuevos conocimientos a las normas, usos, costumbres y tradiciones vigentes en el nivel. Se considera que la situación crítica del contexto socio- político agravaría aún más el paulatino deterioro en estas instituciones educativas.

Desde los organizadores de estos programas oficiales de capacitación no se tuvieron en cuenta las creencias, las expectativas y los deseos de cambio de los docentes formadores; se buscó legitimación en un discurso científico externo a los requerimientos de sus destinatarios. Lamentablemente, la búsqueda de la modificación de las prácticas docentes a partir de la incorporación de enfoques disciplinares sólo abordó superficialmente la verdadera problemática de la enseñanza y el aprendizaje del este nivel educativo.

En consecuencia, las buenas intenciones de la Transformación Educativa se organizaron en paquetes curriculares, en función de un enfoque academicista, sostenido en una racionalidad instrumental⁴⁴, en el marco de una epistemología positivista, que presentó al “perfeccionamiento de los docentes en servicio a través de cursos, cuyo contenido es determinado desde afuera de los problemas efectivos de la práctica y de los distintos contextos sociales y fueron dirigidos a transferir conocimientos o a entrenar en procedimientos instrumentales...”(Davini,1995:105). De esta manera, la capacitación propuesta no supondría una ruptura con el enfoque dominante en la formación docente, porque la tradición Academicista fue y es parte del discurso hegemónico dirigido a los profesores del nivel terciario.

A partir de lo planteado, se analizaron las expectativas de los docentes frente a la propuesta de actualización. Para ello, se organizó la información en tres instancias: a) las

⁴⁴Su preocupación se basa en lograr que al final del proceso los productos se asemejen a los modelos preestablecidos. Su éxito se mide en términos de la eficacia de sus realizaciones. Su forma principal de razonamiento está dirigida a establecer los mejores medios (herramientas, procedimientos, tecnologías en general) para el logro de fines. Esta denominación fue establecida por Habermas. Véase en Felman, D.: *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires. Aique. Pág.50.

expectativas previas al inicio de la capacitación, b) las opiniones durante su desarrollo y c) los aspectos no atendidos por esta propuesta de actualización.

IV a. Las expectativas previas a la iniciación de la capacitación.

- La primera, estaba vinculada a la obligación de capacitarse como respuesta al requerimiento de su continuidad laboral en este nivel.

“¿cuales son mis expectativas frente al curso de actualización académica? Son muchas, las expectativas son muchas, sólo que, frente a este cambio todos estamos,... estamos pensando, sabemos que tenemos que perfeccionarnos, capacitarnos, pero además la necesidad por saber siempre un poco más y por ocupar más espacio... y para que siga existiendo el terciario y para que no nos corran.” (Entrevista N°3)

“ Que me permita acceder a mayor información que se me ha escapado, que no tengo, y bueno tener ahí los profesores que son unas eminencias, son espectaculares para aclarar dudas para pedir bibliografía... que esa capacitación me sirva para ser más “técnica” en el sentido de transmitir contenidos a los alumnos y no perder mi trabajo” (Entrevista N°5).

“ No, no están dejando, hay deserción, hay compañeros que dejaron entre el primer módulo y el segundo hubo una deserción, el 20 % o el 30 % y yo sé que a medida que se fuera avanzando...tal vez más...no responde a las exigencias, ni tampoco a las expectativas, entonces vos vas porque tenés que ir y porque no te queda otra, porque el sistema te está obligando a ser y no porqué haces lo que realmente querés como esta pasando en otras asignaturas o en otras cienciascon Historia no pasa..” (Entrevista N°10)

- La segunda expectativa, se refería a la crítica sobre los aspectos metodológicos de los módulos del curso de actualización. Los capacitandos explicitaban la necesidad de una estrecha relación entre la propuesta escrita y su desarrollo.

“ Una cosa es el proyecto que vos presentás y otra cosa es cómo la das a esa capacitación en el curso, con el grupo de gente que va a asistir, eso por un lado, dónde, parece ser a dónde a mí parecer, me gustaría que haya una persona a manera de

observador continuo para ir viendo cómo marcha esa capacitación, porque también una es que te den una capacitación y vos no la puedas aplicar, eso por un lado. Donde exista por ejemplo, esté impregnada de aspectos teóricos o al revés, donde vamos con una serie de actividades, donde haya una ausencia total del eje principal del contenido y donde después tengas que verte solo con una cantidad de apuntes y no te hayan orientado para nada y no haya unos buenos cierres de cada clase” (Entrevista N°1)

“ No sé... por ejemplo nosotros vemos una capacitación donde vos vas y ésta dura más o menos tres días, ocho horas dura el 1° día, una hora y media presentándote dos horas haciendo un juego, normalmente, llega el momento de tratar el eje principal de ir al contenido de analizarlo, desmenuzarlo, dos, tres datos y te dan cinco tomos para que lo leas solo, y cuando llega el momento de hacer el cierre no hay tiempo y otra es repetir lo que han dicho todos, yo lo veo así. Yo voy a estar esperando que me den ciertos instrumentos de los que carezco” (Entrevista N°9).

- La tercera expectativa planteaba las temáticas que a los docentes de nivel terciario les interesaría trabajar en relación a:
 - problemáticas a las que se enfrentan en sus prácticas cotidianas en las instituciones educativas:

“ No, no me grabes... ni anotes nada todo es trucho (risas).. yo he leído los temas, tengo los temas anotados, yo quería hacer la licenciatura, nos han mentido, nos han dejado plantados, y ando peleando eso... yo no quiero una licenciatura, yo necesito ¿no sé si me entendés ? yo necesito lectura, necesito leer, yo no necesito que me digas : “te voy a dar técnica”... para que cagués a los alumnos, no, no necesito, discúlpame la expresión ... una capacitación que entre... me parece, por el lado de la cultura, todos estamos tan estructurados, ahí, damos vuelta en lo mismo, no sé si me entendés , yo necesito una capacitación que me lleve a una realidad del aula ¿me entendés ? hoy, el conocimiento es muy frío ¿me entendés?, yo necesito conocimientos que estén, que los pueda yo adaptar a la cultura donde yo vivo” (Entrevista N°9)

- demandas referidas a la comprensión de las diferentes disciplinas para enseñar Ciencias Sociales.

“ Yo creo que lo que viene, la capacitación que viene va a ser como para ubicarte en todo lo que ha pasado en la disciplina y que es lo que ha pasado con la historia, pero no se si tiene el enfoque total sociológico, antropológico.. no sé... espero... totalmente el abordaje de otras disciplinas, por eso te digo que a mí me hubiese encantado una capacitación en ciencias sociales un debate sobre la epistemología de las ciencias sociales, trabajos o metodología de investigación de las ciencias sociales por que justamente... antes podría haber sido una capacitación en Historia, hoy tiene que ser una capacitación un perfeccionamiento en las ciencias sociales porque es lo que necesito para trabajar” (Entrevista N° 10).

“ Sí necesitamos recibir una capacitación en Ciencias Sociales, donde se vea la interdisciplinariedad con Geografía, Historia, etc.... esto va con la nueva ley... que dice que debe haber un profesor para Ciencias Sociales, hasta ahora tengo entendido que ningún instituto te capacitó o que salió con el título de profesor en Ciencias” (Entrevista N°2).

- falencias disciplinares que detectaban en la formación recibida cuya resolución fue percibida como una demanda de la transformación educativa.

“ Bueno, yo me inscribí, como todos los docentes ¿no es cierto? que tenían la posibilidad de inscribirse en la capacitación, mientras estuviera trabajando en el terciario, y a mi, te digo que a mí me interesa sobre todo de esta capacitación, que me saque de los baches, que me demanda el nuevo sistema educativo, didácticamente, no tengo una expectativa, pero sí desde el plano disciplinario... hay profesores en esta capacitación que me lo están como garantizando, de una manera, que la capacitación me va a servir... pero no espero mucho desde el plano didáctico ¿no? (Entrevista N°5).

Las acciones propuestas por la Transformación Educativa fueron vividas temerosamente por muchos de los profesores, que se vieron compelidos a cumplir con la exigencia de capacitarse bajo el supuesto por el cual debían competir entre sí por un puesto de trabajo y por su permanencia en las instituciones de nivel superior no universitario. Muchos interpretaron a estos dispositivos de capacitación como instrumentos para el cumplimiento de las nuevas reglas y condiciones del sistema educativo, pero sólo le

asignaron significado al tratamiento de las temáticas en relación a los problemas prácticos generados en el aula.

Andy Hargreaves realiza una advertencia respecto a la importancia de reconocer los deseos de cambio o de conservación de los profesores, "...así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos de cambio, conseguiremos una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión, de quienes trabajan en las primeras líneas de nuestras aulas, respecto a *cómo* puede efectuarse más eficazmente el cambio, así como *qué* debemos cambiar y *qué* debemos conservar. Acercarse de este modo a los profesores no significa apoyar y celebrar todo lo que piensen, digan y hagan, aunque sí supone tomar muy en serio sus percepciones y perspectivas" (Hargreaves, 1998:39).

La práctica docente se constituyó como el eje articulador de las representaciones sobre lo requerido en la capacitación. Estas necesidades y expectativas se generaron a partir de los problemas diarios que enfrentan en la cotidianidad de las aulas del profesorado.

En este punto, es necesario recordar que las representaciones sociales son productos derivados del habitus que expresan "...la presencia activa de todo el pasado del que es producto: es lo que proporciona a las prácticas su independencia relativa en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato" (Bourdieu, 1988: 98), es decir toda nueva información, en este caso las nuevas perspectivas historiográficas, aportadas por la capacitación disciplinar tendrán un peso relativo al expresar distancias con respecto a las necesidades emergentes del sentido práctico de los profesores terciarios, porque el habitus "...tiende asegurar su propia constancia y su propia defensa contra el cambio, mediante la selección que realiza entre la informaciones, rechazando, en caso de exposición fortuita o forzada a aquellas que pueden cuestionar la acumulación acumulada [...] para ponerse al abrigo de crisis y cuestionamientos críticos, asegurándose un medio al que está más adaptado posible, un universo relativamente constante de situaciones adecuadas para el refuerzo de sus disposiciones" (Bourdieu, 1991:105)

En este sentido, los programas de Transformación Educativa procedieron como si se contara con un cúmulo de certezas respecto al sentido de la educación actual, de las reglas de eficacia sobre el accionar docente, planteando dispositivos técnicamente "inequívocos" para la formación del cuerpo de profesores, sin considerar sus deseos,

concepciones, prácticas y tradiciones de formación (habitus) que podrían favorecer u obstaculizar cualquier intento de una real transformación de la enseñanza de la Historia.

En consecuencia, los profesores desde sus representaciones sociales, impugnarían las intenciones y características principales de estas propuestas de capacitación, porque no estarían respondiendo a las necesidades cotidianas de su contexto laboral y simbólico.

IV b. Las visiones de los docentes después de la realización de varios módulos de capacitación del circuito E en Historia.

Se destacaron por un lado, la valoración de los contenidos desarrollados en curso y por el otro, se realizaron críticas a las metodologías de trabajo y de evaluación de los módulos dictados.

“ Tuvimos solo tres módulos ¿no?... nada más... el primero de historiografía, te podría decir si bien la parte de cómo la dieron no me gustó para nada, fue espantosa, cinco días ocho horas diarias, un cúmulo de contenidos para estudiar y chau... ¿no?... cuando vos vas, lees y sacas realmente lo que yo te decía de pronto le encontré ahora lo que en su momento no había encontrado... encontrar un significado, el por que la historiografía te permite repensar las cosas desde otro punto de vista ... esa materia sí me sirve ahora.. pero las otras son la economía y... la demografía y no se que más era que tenía un título así de largo hasta ahora ...no entiendo... una cosa fue el programa, la presentación del profesor y otra cosa lo que te enseñó... yo ahí no aprendí absolutamente nada, además más yo no lo rendí porque no lo entendí ... el programa era una cosa y los documentos que te dio y te dijo con esto vas rendir...inclusive vos lees el programa terrible... no hablo de los contenidos sino de las supuestas estrategias metodológicas que él había utilizado en el aula y que no figuraron nunca, a lo sumo nos hizo ver unos cuantos videos y decir una que otra pavadas sobre los mismos y chau que pensábamos de esto y de aquello y que se yo...y chau y nada más aparte de la evaluación, me contaron la parte de evaluación por que yo no lo rendí, porqué pensé que tenía que ser más seria en la presentación para rendir una cosa así... no me presenté y los que rindieron era una pavada y dijo desarrollen el tema que quieran y está... y si hubiera sabido” (Entrevista N°10).

“ Por un lado el curso es disciplinar y es tradicional en la evaluación... vamos pasando dos módulos... lo más grave que son de nuevo compartimentos estancos... el de historiografía, hizo historiografía, el de antropología, hizo antropología... y después vendrá el próximo y hará sociología, pero esa visión de las ciencias sociales como ciencias humanas, quizás no si sea este el camino de abordar a estas disciplinas, porque no son históricas pero a lo mejor es necesario elaborar una síntesis” (Entrevista N°5).

“ De la misma manera, me permito hacer una observación: no comparto la forma de evaluación que se nos hace, en la que observo hasta ahora fuerte tendencia a medir lo teórico, con la clásica prueba escrita. Creo que como docentes se nos debe evaluar como tales y no como estudiantes ya que el fin último es cómo volcaremos lo aprendido en nuestros alumnos y no cómo demostraremos lo aprendido en un examen escrito. El valor de la docencia radica en la correcta transmisión de conocimientos con métodos y técnicas diversas y este aspecto debe ser considerado por los titulares de la capacitación”
(Entrevista N°8)

“ La desilusión viene en la hora de evaluar, si bien vos lees, estudias, haces la síntesis, las propuestas de evaluación no son las que vos esperas para una metodología renovadora... los métodos para evaluar son tradicionales” (Entrevista N°11).

“ Lo que debe mejorar es el proceso metodológico debe ser más práctico y no evaluar solo lo teórico ” (Encuesta).

“ O son tradicionales totalmente o bien pretender ser innovadores con bombardeo de videos culturales por ejemplo en Antropología” (Encuesta).

No se cuestionó el contenido proporcionado en la capacitación, pero sí se criticó enfáticamente las estrategias didácticas desplegadas por los capacitadores. Los docentes no encontraban el valor intrínseco de los contenidos enseñados y requerían vehementemente la incorporación de propuestas metodológicas para la incorporación de estos nuevos conocimientos. Se recuerda que los profesores en general sustentaban una concepción tecnicista de la didáctica basada en el diseño y desarrollo de técnicas y procedimientos técnicos para la enseñanza. Desde esta perspectiva se cuestionaría las estrategias desplegadas por los capacitadores sin poder llegar a reflexionar respecto a los aspectos conceptuales o profundos de la capacitación recibida.⁴⁵

Entonces ¿qué enfoques de enseñanza y de aprendizaje sostenían tanto capacitadores como capacitandos?. Se evidenciaba una confrontación de dos lógicas de

⁴⁵ Este mismo tipo de críticas fueron realizadas en referencia a los aspectos organizativos del curriculum institucional, en el capítulo 3.

formación, terciaria versus universitaria, ambas emergentes de contextos simbólicos y materiales diferentes pero que conviven en el sistema educativo provincial.

Esta situación remitía a estudiar la figura de los capacitadores/ investigadores poseedores de perspectivas basadas en interpretaciones complejas sobre los procesos históricos, cuyo posicionamiento, aunque valorado por los capacitandos, no respondían totalmente a las necesidades de las prácticas docentes del nivel terciario.

Se presentaba una fuerte escisión entre los docentes formadores provenientes de un ámbito de desempeño laboral, a partir de la intervención práctica y del sentido común en instituciones del nivel medio y superior, y los profesores capacitadores que desarrollaban sus actividades de investigación con escasa vinculación con la inmediatez del espacio áulico de estos niveles. Al respecto Edith Litwin señala que "...la cuestión reside, en que mucho de estos investigadores nunca se han enfrentado con el problema de enseñar los resultados de sus trabajos, dado que sus comunicaciones se dirigen en general a la comunidad académica de su campo de producción y, por lo tanto, no tienen que preocuparse por los problemas de comprensividad" (Litwin, 1997:48).

Desde este análisis, los docentes formadores se posicionaron en el papel de consumidores y no de creadores de conocimiento, ocupando una posición subordinada en la comunidad discursiva de la educación y de la propia disciplina. Esta distinción entre quienes producen conocimiento histórico y quienes lo reproducen, también fue expresado en las representaciones de los profesores, visión desde la cual se ubicó a los capacitadores como una elite o corporación cerrada, ocupada sólo de difundir el producto de sus investigaciones sin preocuparse por los procesos de transmisión didáctica de los mismos.

" Hay dos brechas, primero con los historiadores e investigadores ellos en su elite o grupo, desde su formación tienen poco la capacidad didáctica de las cosas que te presentan en un curso... así vos profesor de Historia tenés que hacer la síntesis... es decir tenes que saber que de la investigación histórica puedo tomar y qué de la pedagogía... para llevarlo directamente al aula ... esto nos pasa desde siempre y nos pasa con el curso actualmente..." (Entrevista N°7).

" A mí lo que me preocupa es que más allá de lo que te puedan dar los doctores en Historia, encontrarle, reencontrar el sentido de la Historia en el aula" (Entrevista N°10).

“ Nosotros tuvimos Historia Contemporánea, muy bien vista con un excelente profesor que era en ese momento (nombra al docente) ahora es licenciado, está en el campo de la investigación, ya no enseña en el terciario, ya no está con nosotros, esta allá en las alturas académicas”(Entrevista N°5).

La diferencia entre investigación y docencia es una discusión que supera los límites de los espacios de capacitación, al respecto María Cristina Davini indica que “la cuestión de las relaciones entre el conocimiento experto – producido por especialistas teóricamente dotados para formular marcos conceptuales y propuestas de acción- y el conocimiento práctico producido por los actores directos de la acción escolar es un asunto complejo [...] supera el campo de la formación de los docentes sin dejar de afectarlo seriamente, ya que envuelve cuestiones políticas, académicas, de investigación y acción, atravesadas por procesos históricos y de distribución del poder” (Davini,1996:108).

A partir de lo analizado, se puede indicar que la postura de evadir⁴⁶ los conocimientos brindados a través de la capacitación evidenciaba que muchos de los profesores no se encontraban contenidos por esta propuesta, porque la misma no respondería a sus necesidades o deseos de cambio. La incorporación de información científica fue necesaria pero insuficiente, ya que su sistema de representaciones derivado del habitus se nutría de un conjunto aspectos complejos que van más allá de lo específicamente disciplinar.

⁴⁶ Postulada por Facundo Ortega (1996) se refiere a las “estrategias de evasión del conocimiento”, consideradas como la construcción de una relación negativa con el conocimiento, como una negación de aquello que se estudia. Implicarían la construcción de respuestas defensivas del habitus.

IV c. Las temáticas no abordadas por la capacitación disciplinar. Hablan los capacitandos:

- Temáticas referidas al campo de las Ciencias Sociales:

" Faltó totalmente el abordaje de otras disciplinas, por eso te digo a mí me hubiese encantado una capacitación en ciencias sociales, un debate sobre la epistemología de las ciencias sociales, trabajos o metodología de investigación de las ciencias sociales porque justamente... antes podría haber sido una capacitación en historia, hoy tiene que ser una capacitación o perfeccionamiento de ciencias sociales, hoy es lo que se requiere"(Entrevista N°2).

" Nosotros necesitamos la capacitación desde el 66 en adelante... en los mismos libros de la secundaria no hay nada de esa época excepto uno nuevo de Aique, el único que te trae más desarrollado la etapa el Proceso y de la Reorganización y hasta la vuelta a la democracia.... los demás te dicen hasta nuestros días, pero te traen una hoja y como que son trabajos que el chico investigue de diarios... no hay elaboración y a la vez los mismos libros de Ciencias Sociales cada vez recortan más los contenidos... te recortan de los contenidos en cuanto a que... cada vez achican más la información... por eso necesitamos capacitarnos en Ciencias Sociales..." (Entrevista N°6).

- Se expresan necesidades de capacitación vinculadas a revisar, ampliar y profundizar la formación pedagógica- didáctica.

" Se requiere también una formación en la parte pedagógica... pero en la visión nueva... formarlo al docente en un cincuenta por ciento en pedagogía y un cincuenta por ciento en lo disciplinar". (Entrevista N° 7).

" Sí, si toda la parte de didáctica, porque si bien necesitamos una actualización de los contenidos en lo disciplinar desde el punto de vista de lo epistemológico, eso convengo que sí, eso es necesario... de todas formas le está faltando lo metodológico, lo didáctico

esencialmente porque nosotros nos estamos formando para seguir trabajando con alumnos, no perdamos de vista donde nos queremos encajar en el sistema, es para volver al alumno, es volver al aula, si no nos dan la didáctica seguimos fallando, porque convengamos que el contenido podrá estar muy actualizado, pero si no lo puedo enseñar... la forma transmisión está fallando...". (Entrevista N°10).

" La capacitación es un disparador ¿sí? hay distintos problemas que abordar en cuestión de globalidad, darle sentido a la Didáctica, que la Didáctica debe estar integrada a la problemática de qué aprender y cómo aprender, para qué aprender y que requiere una mentalidad crítica que se fomente una mentalidad crítica desde su materia específica... no hay verdades reveladas, esto es lo que se está planteado hoy... ¿sí? estén atentos, que la cosa cambia" (Entrevista N°11).

" La actualización disciplinar no nos basta, solicitamos el aporte pedagógico de la didáctica de la Historia, pero señalaron que el Ministerio había definido la capacitación disciplinar" (Entrevista N°5).

" Hace falta aclarar más didácticamente lo que es la sincronía, la diacronía, el cambio y continuidades... se sugiere que la capacitación sea específica para formador de docentes del nivel inicial, nivel EGB 1 y 2 o nivel medio" (Cuestionario).

" Se debe tener en cuenta la didáctica de las Ciencias Sociales, estrategias metodológicas, técnicas, evaluación" (Cuestionario).

" Me parece que es necesario algún modulo específico en relación a la Didáctica específica de la disciplina, acorde a los momentos actuales de análisis, desde la epistemología de la disciplina a enseñar" (Cuestionario).

" No se tuvieron en cuenta algunas temáticas que se vinculan a la enseñanza de las Ciencias Sociales en los Primeros Ciclos de la EGB. Entre los asistentes la mayoría enseña en los profesorados de Nivel Inicial y EGB 1-2" (Cuestionario).

“ Falta el aporte pedagógico – didáctico sobre todo corrientes pedagógicas y forma de abordar los conocimientos disciplinares desde esas escuelas ” (Cuestionario).

“ Tenemos la necesidad de saber cómo vamos a enseñar los procesos globales de larga duración ” (Cuestionario).

La demanda expresada indicaba los límites de esta propuesta disciplinar, los docentes desde sus representaciones, demandaban abordajes para enseñar la complejidad de los contenidos históricos. Se reconocía la relevancia de la actualización pero también se expresaban en sus discursos escasas evidencias respecto a que estos nuevos conocimientos disciplinares fuesen incorporados a su práctica cotidiana en el nivel Superior No Universitario.

“ Todas las temáticas abordadas hasta el momento me resultaron positivas en relación a mi práctica, en tanto que permiten una apertura diferente o abordaje más interrelacionado, aunque no sean específicos de la disciplina que se está enseñando ” (Cuestionario).

“ La capacitación recibida me aportó la mirada nueva de la realidad y su análisis, no en tanto que al no tener otra correlación con la didáctica específica como dije antes, se sigue fragmentando con lo esencial que el acto de enseñar y de aprender ¿se necesitará una nueva metodología además de la actualización de contenidos y su nuevo análisis socio-económico y cultural? ” (Cuestionario).

“ Coyunturalmente el aporte es mínimo, actualmente no trabajo en un profesorado de Historia) pero sí lo valoro como una gran contribución a mi especialización desde las perspectivas de análisis que me aportó ” (Cuestionario).

“ Sí, al brindar la posibilidad de conocer otras temáticas u otros enfoques desde los que abordar la Historia y por que brindaron material actualizado y perspectivas nuevas a las que no se accede fácilmente ” (Cuestionario).

“ El aporte en el nivel superior específicamente en algunas cátedras , en el nivel medio no directamente, pero sí en el tratamiento de algunos conceptos y análisis económico- social de algunos procesos” (Cuestionario).

“ Se tomó conciencia de nuestras fortalezas y de las carencias disciplinares, respecto a estas últimas, es como venir remando a la orilla en medio de la oscuridad” (Cuestionario).

Las expresiones vertidas evidenciaron que el conocimiento disciplinar por sí mismo no puede dar cuenta de las diversas dimensiones que configuran los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel terciario, porque “la configuración de la enseñanza como fenómeno reclama la necesidad de unos conocimientos y unas actitudes específicas para responder adecuadamente a la complejidad de su tarea, la cual va más allá de los saberes de una materia o de una asignatura” (Hernández, F. y Sancho J.,1992:27).

Si bien es necesario y pertinente la revisión y en muchos casos la incorporación de nuevos saberes disciplinares sustantivos, la capacitación recibida requería no escindirse de los abordajes didácticos, porque los profesores necesitaban resolver problemas prácticos en contextos particulares cada vez más complejos, críticos con altas dosis de incertidumbre. En consecuencia, las expectativas, impresiones personales y los aspectos no resueltos por la capacitación se centraban fundamentalmente en la búsqueda de respuestas concretas a las problemáticas emergentes de las prácticas diarias en las instituciones formadoras.

Esta acción de capacitación se constituyó en una respuesta parcial en relación a los requerimientos y deseos de cambio ponderados por los docentes formadores, generando una fuerte tensión entre sus representaciones y las propuestas efectivamente implementadas por los organismos oficiales de la Transformación Educativa.

CONCLUSIONES

En este trabajo se deja planteado las características que asumieron las representaciones sociales de docentes formadores sobre la enseñanza de la Historia en el contexto de la Transformación Educativa en Jujuy. Se puede aducir que es un caso particular y se está en lo correcto. Pero no deja de ser una advertencia sobre lo que actualmente constituye el entramado representacional de estos profesores frente a lo disciplinar, lo didáctico y lo institucional en la Formación Docente y que tendría, además, incidencia en otros ámbitos del sistema educativo provincial y nacional. En este sentido, puede dejar de ser particular para permitir pensar lo general a partir de lo particular en contextos similares.

La singularidad de esta investigación radicó en poner de manifiesto la lógica asumida por docentes que son egresados de la única institución formadora de profesores de Historia en Jujuy y que constituyen la principal población de profesores de esta disciplina de los niveles medio y terciario de la provincia

Investigar el sistema de creencias de los docentes como construcciones de sentido producto de la interacción con sus bases materiales, abrió nuevas perspectivas para búsqueda de interpretaciones de lo que sucede en las prácticas de la enseñanza de Historia en el Nivel Superior No Universitario. Se buscó instalar un ámbito de discusión sobre los soportes disciplinares y didácticos en el marco de condiciones institucionales específicas, temática escasamente analizada en la formación docente. También, fue imprescindible, examinar la vinculación entre estas concepciones y la propuesta oficial de capacitación, intentado inferir si esta última generó o no alternativas que cuestionen, discutan, afirmen o revisen los supuestos portados por los profesores participantes.

El enfoque de investigación adoptado se fundamentó en aportes provenientes de los paradigmas Hermenéutico y Crítico- Dialéctico, con la aplicación de una metodología cualitativa que analizó y develó la significación de las prácticas de la enseñanza, a partir del estudio de las representaciones sociales como resultado de construcciones subjetivas y también como manifestaciones de las condiciones objetivas de existencia.

Para la emergencia de los principales resultados, se utilizaron técnicas de investigación social como la entrevista grupal y en profundidad, el cuestionario y el análisis de documentos. Las mismas, permitieron trabajar los discursos teniendo en cuenta diferentes dimensiones: la expresión oral individual y grupal y la palabra escrita como emergencia de lo instituido. En relación a esta cuestión, Edith Litwin expresa "...la investigación didáctica debe contemplar diseños en los que se investigue sobre problemas prácticos con intención de mejorar la enseñanza, recuperando la voz de los docentes, esto es de los protagonistas [...] para desentrañar y debatir nuevos aspectos de las clases para la reflexión, siempre desde el respeto de las consideraciones de cada una de las voces diferentemente implicadas" (Litwin 1997:143)

Desde la perspectiva adoptada, esta investigación fue construida a través de un proceso de aprendizaje reflexivo y permanente, que recuperó la perspectiva de los participantes a partir de comprender el sentido de sus concepciones en relación al contexto material que condiciona la producción de significados.

Es relevante señalar que los antecedentes sistematizados permitieron obtener un amplio panorama respecto a los estudios realizados en diferentes países como, EE.UU., España, México y Argentina. La mayoría, desde diversas perspectivas, examinaron la problemática de la enseñanza de la Historia en el nivel secundario, indagando principalmente: el papel de la ideología de los docentes, la distancia entre los conocimientos científicos y áulicos y los procesos cognitivos desarrollados para el aprendizaje de conceptos temporo-espaciales, entre otros. Estos trabajos demostraron un importante avance en la preocupación por conocer los procesos desarrollados a la hora de enseñar esta disciplina, pero aún continuaba siendo limitado el avance de la Didáctica de la Historia como disciplina interesada por analizar e intervenir en las prácticas de la enseñanza desde los aportes epistemológicos, didácticos e institucionales.

La sistematización de estos antecedentes posibilitó focalizar el problema de la investigación, a partir de percatarse sobre la limitada información relevante en relación a los fundamentos de las prácticas de la enseñanza en la formación docente de Historia. Es en esta línea, que el presente estudio orientó su búsqueda.

Se intentó construir un modelo explicativo-comprensivo útil para entender las prácticas de la enseñanza en función de diversas teorías, categorías y aparatos conceptuales que parecían compatibles al enriquecerse y complementarse mutuamente. De esta manera,

la temática indagada adquirió matices muy interesantes que profundizaron su abordaje al ir más allá del campo de la Didáctica, al necesitar de la incorporación de conocimientos epistemológicos básicos de la Historia como disciplina.

En este proceso de análisis, reflexión y reajuste permanente, el abordaje de las representaciones sociales tuvo varios giros conceptuales, porque al principio eran consideradas sólo como construcciones subjetivas, para posteriormente, ser explicadas como producto de la interrelación entre las condiciones materiales de existencia y los significados producidos por los agentes en su diario vivir. En esta línea de pensamiento, las lecturas de Pierre Bourdieu y otros autores, abonaron el camino seguido por este trabajo, no sólo porque eran construcciones colectivas generadas por sus productores sino porque eran a la vez manifestaciones de su materialidad transformada en discurso sobre diferentes temáticas de su tarea docente, y porque además fueron capaces de revelar la naturaleza contradictoria de la organización social en cual estos actores estaban insertos.

En este sentido, examinar las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales, en tanto que encierran relaciones sociales que las determinan y les dan sentido, habilitan la posibilidad de "...construir una teoría de la educación que explique la relación entre los procesos educativos y sus condiciones de producción histórico-sociales a la vez que aclare la especificidad de lo pedagógico" (Puiggrós, 1994:25)

A lo largo de esta investigación, se explicitaron un conjunto de categorías emergentes de las representaciones sociales estudiadas. Se intentará, entonces, en una síntesis hermenéutica dar cuenta de los rasgos más importantes de cada una de ellas.

Por un lado, teniendo en cuenta que existe la tensión entre los conocimientos disciplinares y didácticos en la enseñanza de la Historia, comprobamos que los profesores manifestaban en sus representaciones una fuerte tensión entre los conocimientos disciplinares y didácticos en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia en el Nivel Terciario.

Esta situación de tensión se vincula, por un lado, con una importante valoración asignada a los saberes disciplinares como eje básico (hasta excluyente) para desarrollar la enseñanza de esta asignatura. Pero, a su vez, estos enfoques disciplinares expresan supuestos correspondientes a corrientes historiográficas de corte tradicional con escasas evidencias de la incorporación de aportes de las actuales tendencias de la producción

historiográfica. En general, existe un limitado manejo conceptual respecto a las bases epistemológicas que sostienen y orientan las decisiones de los profesores en el momento de pensar, seleccionar, organizar, desarrollar contenidos que entran en contradicción con su alta estima por ellos. Por el otro lado, al examinar las concepciones didácticas, estas se manifiestan solamente como procedimientos técnicos que facilitan la transmisión de contenidos.

Ambas interpretaciones (la disciplinar y la didáctica) se apoyan en concepciones derivadas de una tradición de corte academicista y de un enfoque tecnicista de la enseñanza.

Este entramado representacional llevó a entender que en la Formación Docente de Historia no se desarrollaron abordajes alternativos vinculados a las cuestiones epistemológicas y didácticas de la disciplina. Esta cuestión produjo consecuencias importantes, porque los contenidos enseñados en el Nivel Superior No Universitario guardan significativas distancias con respecto al conocimiento científico de la disciplina, lo que provoca una enseñanza de la Historia como un saber fragmentado y mecánico sin claras referencias sociales, educativas y epistemológicas.

Por otro lado, concluimos que la huella institucional en la construcción de representaciones sobre las prácticas de la enseñanza de la Historia en la formación docente es parte del espacio social construido por campos y posiciones, donde se construyó y puso en juego un habitus específico y un capital simbólico común entre los docentes de Historia para producir representaciones compartidas sobre cuestiones disciplinares y didácticas, como así también respecto a la vida y dinámica institucional del profesorado del cual egresaron y fueron posteriormente reclutados como formadores.

La inmersión en este espacio social ha generado configuraciones de pensamiento y acción construidas históricamente, que fueron incorporadas a sus prácticas y discursos. Las mismas, llegan a funcionar como una huella institucional que opera a manera de un mecanismo o dispositivo para la interpretación de las prácticas de la enseñanza en el Nivel Superior Terciario. Es por ello que, los planteos referidos a vida del profesorado cuestionaron únicamente los aspectos relacionados a la estructura superficial del currículum institucional, sin poder argumentar críticamente sobre los fundamentos y enfoques (profundos) disciplinares, didácticos e institucionales que sostienen y direccionan el funcionamiento del profesorado de Historia.

Esta imposibilidad de reflexionar respecto a los soportes ideológicos del propio establecimiento formador, está vinculada con el sentido práctico incorporado a través de las políticas y prácticas institucionales, cuyo resultado constituyó una matriz de percepción, de apreciación y acción compartida que actúa dentro de ciertos límites; al proveer de "...esquemas de pensamiento que organizan lo real, orientando y organizando el pensamiento de lo real, y que hacen que lo que se piensa sea pensable para él en tanto que tal, y en la forma particular en la que lo ha pensado [...] porque los individuos deben a la escuela, todo un acopio de lugares comunes pero también terrenos de encuentros y terrenos de entendimientos, problemas comunes y maneras comunes de abordar estos problemas".(Bourdieu, 1989: 26)

Estas representaciones o "visiones interesadas"⁴⁷ sobre el profesorado se asientan en una cultura institucional basada en un modelo de formación Académica, en el cual se aprecia lo disciplinar y se desvalorizan aspectos didácticos-pedagógicos. Del mismo modo, las condiciones institucionales se encuadran dentro de un Subsistema de Formación Docente Provincial que postula un modelo tecnicista y eficientista, donde la educación del Nivel Superior No Universitario tiene básicamente una función reproductora. Es decir que en este nivel, se producen prácticas, en las cuales predomina un funcionamiento similar a la lógica curricular y organizacional del nivel secundario y donde el reclutamiento de sus propios egresados es una estrategia para mantener inalterada la ideología institucional sin la oportunidad de introducir cambios sustanciales que puedan incidir en los enfoques vigentes.

Además, se observa que la implementación de los procesos de Transformación Educativa se encuentran tensionados entre la supervivencia y las exigencias de las prácticas docentes del Nivel Superior No Universitario, donde la capacitación propuesta desde las políticas educativas oficiales se basaron exclusivamente en la actualización de los contenidos, lo que ha reforzado Tradición Académica imperante en la formación docente de nivel terciario.

Uno de los aspectos fundamentales para estudiar el perfeccionamiento docente es entenderlo como un mecanismo para cumplimentar la imposición de las pautas de regulación social dispuestas desde el modelo neoliberal vigente. Desde esta perspectiva, la capacitación se insertó como un dispositivo para completar la formación disciplinar

⁴⁷ Véase: Ortega, F.: Ob.Cit. 1993. Pág. 7.

recibida en este nivel. Fue vivida temerosamente por la mayoría de los profesores, quienes la interpretaron como una imposición derivada de estas nuevas exigencias socio-estructurales. También, implicó una respuesta parcial en relación a los requerimientos y deseos de cambio de los profesores formadores, lo que genera una fuerte tensión entre sus representaciones y los objetivos del proyecto implementado por la Transformación Educativa.

Asimismo, esta propuesta, desnudó la confrontación entre las perspectivas de enseñanza y aprendizaje de los capacitadores universitarios y los capacitandos no universitarios, donde ambas lógicas se pusieron en tensión, planteando cuestiones de poder vinculado al manejo del conocimiento experto y al manejo del conocimiento práctico. Esta situación puede obturar la posibilidad de debatir críticamente las complejas condiciones en las que se produce la enseñanza en el Nivel Superior No Universitario, reclamando nuevas formas de vinculación entre la Universidad y la Formación Docente Terciaria.

Se puede concluir explicitando que el aporte sustancial de este trabajo fue comprender las lógicas puestas en juego en las representaciones sociales de los profesores frente a la enseñanza de la Historia en el contextos de la Transformación Educativa, donde *el sentido práctico incorporado institucionalmente es el eje estructurante y condicionante para :*

- la interpretación de concepciones sobre la disciplina y su enseñanza
- la incorporación significativa de cualquier propuesta de capacitación disciplinar
- la construcción de respuestas ante la imposición de las nuevas exigencias derivadas de las condiciones socio-históricas estructurales de carácter neoliberal.

Estas conjeturas construidas a lo largo del proceso de investigación desarrollado permiten expresar que si bien existen representaciones sociales compartidas sobre el conocimiento de la Historia en referencia con los procesos de enseñanza y de capacitación, estas no serían posiciones herméticas, porque también expresan posibilidades de transformación para la generación de espacios de trabajo compartido en base a una mirada

integral y crítica, desde el lugar de los didáctas y de los especialistas disciplinares. Espacios o ámbitos donde exista la necesidad de interpelar reflexivamente a los condicionamientos estructurales que pesan sobre cada una de las visiones particulares del mundo de los diversos sectores comprometidos con las prácticas de la enseñanza, como una manera de conseguir una conquista colectiva.

Entonces, resultaría imperiosa la necesidad de reconstruir una formación didáctica, disciplinar e institucional articulada desde los requerimientos de las prácticas cotidianas y más allá de ellas. Asumir este reto desde diferentes sectores que se vinculan con la enseñanza: los expertos en la disciplina, los expertos en didáctica y los expertos en las prácticas escolares; entendiendo por expertos a la experticia en ciertos saberes que necesitan complementarse, discutirse y básicamente producir nuevos modos de relación que respondan a una nueva formación donde el eje lo constituya el sentido práctico de los docentes y sus reales condiciones de producción.

BIBLIOGRAFIA

- AROSTEGUI, J: *La investigación histórica: Teoría y Método*. Barcelona. Crítica, 1995.
- AA. VV.: *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid. Santillana, 1983.
- BANDIERI, S.: "Acerca del concepto de región y la historia regional: la especificidad de la Norpatagonia". En Carbonari M.C.(Comp.): *Primer Encuentro Regional de Profesores de Historia*. Córdoba. Editorial Universidad de Río Cuarto, 1996.
- BENEJAM, P. y Otros: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria*. Barcelona. Horsori, 1997.
- BOETTO, M. y PEREZ, C.: "El grupo de discusión: una alternativa para la investigación social cualitativa". En *Revista Perspectiva*. Año 2 N° 3, Julio, Santiago de Chile, 1996.
- BOURDIEU, P.: "*Cosas dichas*". Barcelona. Gedisa, 1988
- BOURDIEU, P.: *El sentido práctico*. Madrid. Taurus, 1991.
- BOURDIEU, P: *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao. Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 2000.
- BOURDIEU, P.: "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, 1989.
- BRASLAVSKY, C. y BIRGIN ,A. (Comp.): *Formación de Profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires. Miño y Dávila, 1992.
- BRASLAVSKY, C., FRIGERIO, G., LANZA, H. y LIENDRO, E. "Los investigadores frente a la propuesta oficial y editorial para la enseñanza: los casos de Biología e Historia". En *Curriculum presente, ciencia ausente*. Buenos Aires. Miño y Dávila, 1991.
- BROVELLI, M.: "Los Lineamientos Curriculares Provinciales para la Formación Docente y su relación con los Diseños Curriculares Institucionales". En *Seminario Cooperativo*

para la Transformación de la Formación Docente. Mar del Plata. Ministerio de Cultura y Educación, 1998.

BURKE, P.: *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales! 1929-1989.* Barcelona. Gedisa, 1996.

CALVO, B.: "Etnografía de la educación". En : *Nueva Antropología*, Volumen XII N°42, México, 1992.

CAMILLONI, A. y Otras: *Corrientes Didácticas Contemporáneas.* Buenos Aires. Paidós, 1996.

CARBONARI, M.C (Comp.): *Primer Encuentro Regional de Profesores de Historia.* Córdoba. Editorial Universidad de Río Cuarto, 1996.

CARRIZO, N.: *Recuperar la Historia en su valor educativo y social.* Mendoza. Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo, 1995.

CARRETERO, M.: "La mirada del otro". En *Cuadernos de Pedagogía.* Barcelona. Abril, 1998.

CASANOVA, J.: *La Historia Social y los Historiadores.* Barcelona. Editorial Crítica, 1991

CASTORINA, A: Apuntes de clase del seminario "El conocimiento como objeto de estudio: distintas perspectivas teóricas". Maestría de Didáctica. Salta, 1995..

CASTRO DA SILVA, E.: *La formación docente en América Latina.* Desafío que requiere respuesta. Santiago. de Chile. UNESCO/ OREALC, 1991.

CHEVALLARD, I.: *La transposición didáctica.* Buenos Aires. Aique, 1997

CONTI, V.: "Situación actual de la Historia" . En *Documento de Trabajo.* Provincia de Jujuy Lineamientos Curriculares para la Formación Docente. Ministerio de Educación y Cultura de la provincia, 1998.

CONTRERAS, D.: *Enseñanza, Curriculum y Profesorado.* Madrid. Akal Universitaria, 1990.

CORNIBLIT, O.(Comp.): *Dilemas del conocimiento histórico: argumentaciones y controversias.* Buenos Aires. Sudamericana, 1992.

DAVINI, M. C.: "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales". En Camilloni, A. y Otras: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós, 1996.

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

DEVOTO, F.: "Historia". En Ministerio de Educación y Cultura: *Fuentes para la Transformación Curricular*. Buenos Aires, 1997.

DIKER, G. y TERIGI, F.: *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós, 1997.

ERICKSON, F.: "Métodos cualitativos en investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M.: *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona. Paidós, 1989.

EUGENIAN, A.: "Diálogo y contactos entre la historiografía de los países americanos. Una Visión desde la perspectiva argentina". En Republica Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. *La enseñanza de Historia y Geografía en el contexto del MERCOSUR*. Buenos Aires, 1999.

FELMAN, D.: *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires. Aique, 1999.

FERNÁNDEZ, L.: *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires. Paidós, 1998.

FISCHER, G.: *El campo de la intervención en Psicología Social*. Madrid. Narcea, 1992.

FONTANA, J.: *Historia*. Análisis del pasado y proyecto social. Barcelona. Crítica, 1982.

FORNI, F.: "Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social". En Forni, F. y otras: *Métodos cualitativos II*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina, 1993.

FRIGERIO, G. y otras: *Las instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires Troquel, 1993.

GALLART, M.A.: "La integración de métodos y la metodología cualitativa". En Forni, F. y otras: *Métodos cualitativos II*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina, 1993.

GUIDENS A.: *La constitución de la sociedad*. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires. Amorrortu, 1995.

HALPERIN DONGHI, T.: "La Historia Social en la Encrucijada". En *Dilemas del conocimiento Histórico*. Buenos Aires. Sudamericana, 1992.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P.: *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona. Paidós, 1994.

HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Cambian los tiempos cambia el profesorado. Madrid. Morata, 1996.

HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J.: *Para enseñar no basta saber la asignatura*. Barcelona, Paidós, 1994.

HERRERO, A. y HERRERO, F.: *Las ideas y sus historiadores*. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral, 1996.

IGGERS, G.: *La ciencia histórica en el siglo XX*. Las tendencias actuales: una visión panorámica crítica del debate internacional. Barcelona. Idea Books, S.A., 1998

JIMÉNEZ GARCIA, E.: "Las teorías implícitas sobre evaluación en los procesos de pensamiento de los profesores". En Villar Angulo, L.: *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado. Sevilla. Marfil, 1988.

JULLIARD, J. y otros: *Hacer la Historia*. Barcelona. Laia, Volumen I, 1978.

KHUN, T.: *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo de Cultura Económica, 1985.

LAGOS, M.: "La Historia local y regional en la enseñanza". En: *Entrepasados* N° 11, Buenos Aires, 1996.

LANZA, H. y FINOCCHIO, S.: *Curriculum presente, ciencia ausente*. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy. Buenos Aires. Miño y Dávila, Tomo III, 1993.

LITWIN, E.: *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Paidós, 1997.

MAESTRO GONZALEZ, P.: "Conocimiento, enseñanza y formación docente". En Arrondo, C. Y Bembo, S. (Comp.) *La formación Docente en el Profesorado de Historia*. Buenos Aires. Homo Sapiens, 2001.

MALDONADO, M.: *Una escuela dentro de una escuela*. Buenos Aires. Eudeba, 2000.

MILIARET, S.: *La formación del docente*. Buenos Aires. Huemul, 1987.

MORA HERNÁNDEZ, G.: *Problemas de la enseñanza de la Historia en las escuelas secundarias del Distrito Federal (1999-2000)*. Mexico. Mimeo. 2001.

MUMBY, H.: "The place of teachers beliefs in research on teacher thinking and decision making, and alternative methodology." *Instructional Science* N°11, 201-225, 1995.

NORA, P. y otros: *Hacer la Historia*. Barcelona. Laia, Volumen I, 1978.

ONETTO F., y otros.: *Una transformación posible: el perfeccionamiento docente*. Buenos Aires. Tesis Norma, 1992.

ORTEGA, F.: "*Conocer lo social: investigación y enseñanza*". Córdoba. Mimeo, 1993.

ORTEGA, F.: *Los desertores del futuro*. Córdoba. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba, 1996.

PAGES, P.: *Introducción a la Historia*. Barcelona. Barcanova, 1990.

POPKEWITZ, T.: *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata, 1994.

POPPE, M. y SCOTT, E.: "La epistemología y la práctica de los profesores". En Porlán, A.: *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. Sevilla. Díada, 1995.

PRATS, J.: "Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria: Reflexiones ante la situación española". En file:// Joaquín Prats _ archivos/dificultad.htm.2000.

PUIGGRÓS, A.: *Sujetos, disciplina y currículo*. Buenos Aires. Editorial Galerna, 1994

PUIGGRÓS, A.: "Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico". En *Revista de Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Volumen 10 N° 1, Enero- Junio, 1999.

RÍCKENBERG, M. (comp.): *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires. Alianza Editorial/FLACSO/ Georg Eckert Instituts, 1991.

RIGAL, L. y otros: *La escuela en la periferia*. Educación, democratización y modelo neoliberal: Jujuy 1984-1996. Jujuy. Editorial Universidad Nacional de Jujuy, 2000.

RIOS M. y TEJERINA M.: "*Una mirada crítica a la formación y actualización de los profesores de Historia*". Informe de Avance, Proyecto 553 del Consejo de Investigación de la Universidad de Salta, Universidad Nacional de Salta, 1997.

- RODRÍGUEZ FRUTOS, J.: *Enseñar Historia*. Barcelona. Laia, 1989.
- RODRÍGUEZ GOMEZ, G. y Otros: *Metodología Cualitativa*. Málaga. Aljibe, 1996.
- ROMERO, L.,A.: "Historia". En *Fuentes para la Transformación Curricular*. Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. Buenos Aires. 1997.
- ROMERO, L. A.: *Volver a la Historia*. Su enseñanza en el tercer ciclo de la EGB. Buenos Aires. Aique, 1996.
- SAAB, J.: "Algunas consideraciones respecto a los contenidos en la enseñanza de la Historia". En *Entrepasados*, Año III, N° 4-5, Buenos Aires, 1993.
- SANCHEZ PRIETO, S.: *¿Y qué es la Historia ?*. Madrid. Siglo Veintiuno de España, 1995.
- SEGRETI, C.: "Historia". En *Fuentes para la Transformación Curricular*. Ministerio de Educación y Cultura de la Nación . Buenos Aires, 1997.
- SHUSTER, F.: *El método en las ciencias sociales*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina, 1992.
- SOUZA MINAYO, M. C.: *El Desafío del Conocimiento Científico: la Investigación Cualitativa*. Buenos Aires. Lugar Editorial, 1997.
- STAKE, R.: *Investigación con estudio de caso*. Madrid. Morata, 1998.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós, 1993
- VAIN, P.: *Los rituales escolares y prácticas educativas*. Misiones. Editorial Universitaria . UNAM, 1997.
- VASILACIS, I : *Métodos Cualitativos I: los problemas teórico- metodológicos*. Buenos Aires. Edición del Centro Editor de América Latina, 1993.
- WOODS, P.: *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós, 1986.

Documentos:

República Argentina, Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente, Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados. 1996.

República Argentina., Ministerio de Cultura y Educación: *La enseñanza de la Historia y la Geografía en el contexto del MERCOSUR.*. Buenos Aires .1999.

Provincia de Jujuy, Ministerio de Educación y Cultura de la provincia: Lineamientos Curriculares para la Formación Docente. Primera Versión. 1998.

Censo de Población. Provincia de Jujuy. 2001.

Provincia de Jujuy, Superior Gobierno de la Provincia de Jujuy. Reglamento Orgánico, Decreto N° 346 G-1985.

ANEXOS

DOCUMENTOS



Ministerio de Cultura y Educación

Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente

Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados

PRESENTACIÓN

El Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados fue creado por Resolución Ministerial N° 28 del 15 de abril de 1996 en el marco de la nueva política educativa nacional emergente de la Ley Federal de Educación (24.195).

El Artículo 53, inciso g), de la Ley 24.195 establece que el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación deberá "*Promover y organizar concertadamente en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del sistema educativo nacional*"

En el marco de esa Red Federal de Formación Docente Continua, que ofrece de forma totalmente gratuita oportunidades de capacitación para docentes en servicio del sistema educativo argentino, se inserta el Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados, conocido como Circuito E.

Este Programa surge como respuesta del Ministerio de Cultura y Educación ante la necesidad de garantizar la calidad de la formación docente que la transformación del Sistema Educativo requiere, en línea con las tendencias mundiales en la materia.

Por otra parte, el Programa es convergente con las políticas definidas en el Consejo Federal de Educación, en particular aquella que establece como criterio para la acreditación de las instituciones formadoras de docentes del tercer ciclo de la EGB y del Polimodal "la capacitación post-título del personal directivo y docente", (apartado 2.7.1. del citado documento).

Ante la necesidad de concretar una formación de docentes autónomos, reflexivos y capaces de formular proyectos acordes con los requerimientos tanto sociales como de su práctica, la actualización de los profesores formadores resulta estratégica para la transformación del sistema. Estos últimos deben contar con una sólida actualización académica que los habilite para volcar en el sistema la actitud reflexiva y el rigor científico que su disciplina exige.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

* Objetivo general:

Actualizar la formación académica (enfoques teóricos, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales) de los profesores en actividad de los Institutos de Formación Docente, en función de los requerimientos de los nuevos Contenidos Básicos Comunes de los distintos niveles del Sistema Educativo.

* Objetivo específico:

Poner en marcha un circuito nacional para la ejecución de cursos de actualización académica. Estos serán dictados por instituciones universitarias, seleccionadas a través de concursos de propuestas de nivel nacional. La modalidad del Programa tiende a garantizar una adecuada oferta académica que alcance de manera equitativa todas las regiones del país.

DESTINATARIOS DEL PROGRAMA

Los destinatarios del Programa son, prioritariamente, los profesores en actividad frente a alumnos de las carreras de formación docente de todas las instituciones de educación superior no universitaria del país. (Res. Minist. 028/ 96).

Los profesores se actualizan en la disciplina correspondiente a la/s asignatura/s que dictan, independientemente de la formación de base y de la carrera docente en la que se desempeñen (Res. Minist. 028/ 96).

Los profesores que dictan asignaturas correspondientes a disciplinas diversas podrán elegir una de éstas para su actualización (Res. Minist. 028/ 96).

Los profesores que así lo deseen pueden actualizarse en más de una disciplina, previo otorgamiento de la vacante por parte de la cabecera provincial.

Los profesores que dicten asignaturas en áreas de conocimiento multidisciplinarias se actualizarán en la disciplina correspondiente a su formación de base (Res. Minist. 028/ 96).

Quedan exceptuados de esta capacitación todos aquellos profesores de profesorado que cumplan con algunos de los requisitos exigidos a los docentes para el dictado de los cursos, es decir:

- ser (o haber sido) docente titular, adjunto o asociado, concursado, de Universidad argentina de gestión pública o privada, en el área disciplinar en que se desempeña en el sistema.
- ser docente de postgrados académicos de Universidad argentina de gestión pública o privada o de Universidad extranjera de reconocido prestigio, en el área disciplinar en que se desempeña en el sistema.
- poseer una maestría, en el área disciplinar en que se desempeña en el sistema.
- ser docente investigador, en el área disciplinar en que se desempeña en el sistema, categorizado C en el Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación o ser investigador de nivel equivalente perteneciente al C.O.N.I.C.E.T. u otros organismos similares de dependencia nacional y/o provincial de gestión pública o privada.
- ser docente investigador, categorizado A o B en el Programa de incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación o ser investigador de nivel equivalente perteneciente al C.O.N.I.C.E.T. u otros organismos similares de dependencia nacional y/o provincial de gestión pública o privada.

- poseer un doctorado otorgado por Universidades argentinas o extranjeras de reconocido prestigio.

DISCIPLINAS U ORIENTACIONES OBJETO DEL PROGRAMA

Son objeto del Programa las disciplinas y/u orientaciones comprendidas en las carreras de formación docente. En 1996 se abordaron:

Matemática, Biología, Historia, Geografía, Filosofía, Lengua, Pedagogía, Sociedad, Sistema Educativo e Institución Escolar, Psicología.

En 1997 se agregaron:

Lengua extranjera, Literatura, Física y Química.

Las disciplinas incluidas en el área tecnológica y en Ciencias Jurídicas comenzarán a dictarse a partir de 1998.

La actualización académica se complementa con una capacitación para el uso de tecnologías de la información y la comunicación que comenzará a dictarse en 1997 para los profesores que han iniciado su actualización académica en 1996.

CARACTERÍSTICAS DE LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN

Institución a cargo del dictado de cada curso y perfil de los capacitadores

Los cursos están a cargo de unidades académicas (facultades, departamentos, programas de post-grado, institutos o centros de investigación) pertenecientes o en convenio con una universidad pública o privada. La selección de las mismas es el resultado de un concurso nacional de propuestas para el dictado de cada uno de los cursos.

Lineamientos académicos de los cursos

Las Comisiones Académicas Asesoras, integradas por especialistas de reconocido prestigio en las principales áreas de formación elaboraron:

* los núcleos temáticos orientadores de cada disciplina, tomando como referencia los Contenidos Básicos Comunes de los distintos niveles del sistema educativo.

* los criterios de organización académico-pedagógica de los cursos.

Sobre la base de estos criterios, y teniendo en cuenta los núcleos temáticos orientadores, las instituciones prestadoras elaboran su propuesta de diseño curricular, ajustándola a las características de la demanda local, para ser presentada en los correspondientes llamados a concurso.

Los cursos de, aproximadamente, 300 horas distribuidas a lo largo de dos años y medio, privilegian la modalidad presencial e incluyen instancias tutoriales en las que los profesores pueden realizar consultas más personalizadas con los docentes a cargo de aquéllos. Estos cursos están diseñados para 30/40 participantes, pero en las regiones de menor concentración las Cabeceras Provinciales pueden solicitar la realización de cursos para un número menor de participantes.

EVALUACIÓN DE LOS CURSOS

La evaluación es parte integrante de los cursos y su aprobación requisito necesario para la certificación (Res. Minist. 028/ 96).

Las evaluaciones parciales y la evaluación final están a cargo de la unidad académica responsable de los cursos.

Los profesores podrán optar por modalidades alternativas a la participación en los cursos y obtener el certificado aprobando la evaluación final (Res. Minist. 028/ 96).

* Certificación de los cursos

Desde el punto de vista del desempeño en el sistema:

Los profesores que hayan aprobado la evaluación final de los cursos de actualización académica para profesores de profesorado recibirán un *certificado universitario* que los habilitará para continuar su desempeño en el sistema.

Desde el punto de vista profesional:

Los cursos podrán ser reconocidos como parte de la carrera de grado o como curso de postgrado, conforme al título de base de los profesores participantes. Las modalidades particulares de este reconocimiento serán establecidas por medio de actas acuerdo que establecerá la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa con cada una de las universidades que tiene a cargo el dictado de los cursos.

Desde el punto de vista de los Institutos de Formación Docente de pertenencia:

Los Institutos de Formación Docente podrán acreditar, como capacitación "post-título" de sus profesores, la aprobación de los cursos del Programa de Actualización Académica.

INSCRIPCIÓN AL PROGRAMA

La Red Federal de Formación Docente Continua, a través de sus Cabeceras Provinciales, tiene a su cargo la implementación y seguimiento de los cursos. Para ello realiza las siguientes acciones:

- * difusión de los objetivos y características del programa y contacto con los Institutos de Formación Docente con el fin de garantizar el acceso de los profesores de profesorado a los cursos.
- * formulación de la demanda de cursos a la Cabecera Nacional.
- * articulación con los Institutos de Formación Docente designados sede de los cursos.
- * participación en la puesta en marcha y seguimiento de los cursos.
- * detección de necesidades pendientes de actualización académica.

Disciplina: Historia

PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA
PROFESORES DE PROFESORADOS

PRESENTACIÓN DE PROPUESTAS
PARA EL DICTADO DE
CURSOS DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA

ANEXO I

ESPECIFICACIONES ORGANIZATIVAS
Y ACADÉMICAS PEDAGÓGICAS DEL
CONCURSO No. 110/97

1997



Ministerio de Cultura y Educación
Secretaría de Programación y Evaluación Educativa

4. ESPECIFICACIONES ACADÉMICO-PEDAGÓGICAS DEL CURSO

HISTORIA

Los núcleos temáticos que se presentan a continuación son el resultado del trabajo de un conjunto de académicos y especialistas de reconocido prestigio. Son de carácter indicativo en función de los objetivos planteados. Esto significa que no son exclusivos ni excluyentes; no invalidan la incorporación de temáticas resultantes de la detección de necesidades regionales o propias del grupo de cursantes. Tampoco es indispensable respetar la secuencia desarrollada ni incluir todos los temas presentados.

Los Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales del nivel Polimodal -que retoman con mayores niveles de complejidad y profundidad los CBC de la EGB- proponen un acceso a los saberes básicos que permitan conocer, comprender, interpretar y explicar situaciones y procesos sociales en sus dimensiones espaciales y temporales, como también enriquecer el abordaje histórico-geográfico desde las perspectivas de la economía, la sociología, la antropología y los estudios culturales.

El programa de actualización académica de profesores de profesorados en el campo de la historia se ha diseñado de manera que pueda constituirse en una instancia de replanteo y avance sobre la propia postura ante la ciencia. En este sentido, se decidió comenzar por las tendencias y debates de la historiografía en el último medio siglo, para lo cual se estima pertinente no sólo transmitir interpretaciones sobre dichos debates y tendencias, sino incluir la lectura de obras representativas de las distintas posiciones. Se incluye luego una discusión sobre los principales conceptos que aportan la economía, la tecnología y la demografía a la comprensión de los fenómenos históricos, así como una incursión en los campos de la política, la sociedad y la cultura en perspectiva histórica. Finalmente, el estudio de la historia de Europa, América y Argentina, en tanto experiencias diversas que confluyen en la configuración del mundo actual, permitirá avanzar en la comprensión de los diferentes procesos de cambio y continuidad, globalización y diversidad.

Así planteada, esta actualización de los profesores de profesorados aparece como una puesta al día en los debates de la profesión.

Objetivos

- * Reflexionar acerca del rol de la historia en el conjunto de las Ciencias Sociales en sus aspectos teóricos y metodológicos.

- * Analizar el carácter dinámico y complejo de los hechos históricos, poniendo énfasis en enfoques interdisciplinarios.

- * Comprender el mundo contemporáneo a través del estudio de la historia de las sociedades en relación con la globalización y la diversidad del espacio mundial.

* Identificar y analizar las nuevas perspectivas historiográficas sobre economía, tecnología y demografía.

* Analizar los aportes de intelectuales no historiadores al estudio de la historia, la política, la sociedad y la cultura en las sociedades modernas.

Núcleos temáticos orientadores

1. Temas, tendencias y debates en la historiografía del último medio siglo

Algunos problemas acerca del estatuto de la disciplina histórica. El modelo nomológico-deductivo y los historiadores. Historia y narración. Historia y retórica. El paradigma cuantitativo y la historia serial. Las aproximaciones cualitativas: descripciones densas, ejemplaridad y generalización. Estrategia y estructura. Actores, agentes, sujetos.

La construcción de nuevas perspectivas en las historiografías de la segunda posguerra: "Annales", la historiografía social británica y las historiografías de la modernización.

Las relaciones entre la historia y las ciencias sociales. Algunos ejemplos de interdisciplinariedad concreta. Historia y demografía: el modelo malthusiano de la transición. Historia y economía: la New Economic History. Historia y sociología: la historia social urbana. Historia y antropología: la historia cultural. Historia y ciencia política: la nueva historia política.

La historiografía y el problema de la escala: macro/micro. Las dimensiones de la investigación: global/nacional/regional/local.

Nuevos temas y nuevos problemas: las vías de la especialización. Historia de las elites e historia desde abajo. Público y privado. Historia de la sensibilidad, historia de la alimentación, historia de la administración, historia de la empresa, historia oral, etnohistoria. Nuevas dimensiones de la historia social: sociabilidad y redes sociales.

El papel del historiador. La historia como relato, la historia como memoria, la historia como profesión.

2. Formas de Economía, Tecnología y Demografía en una perspectiva histórica

Economías agrarias. Formas de organización económica en las sociedades preindustriales europeas y no europeas. Economías campesinas: tipologías y diversidades. Comunidad, reciprocidad, redistribución. La construcción del mercado.

Economías industriales. En los orígenes de la industrialización: protoindustria y región. Modelos históricos de industrialización: primeros y últimos arribados. La empresa como

sujeto histórico. El papel del Estado. Los países de industrialización reciente: el paradigma del aprendizaje.

Grandes fases y ritmos de las transformaciones tecnológicas en las sociedades antiguas. Revoluciones científicas y cambio tecnológico: rupturas y continuidades. La tecnología en los orígenes de las revoluciones industriales. Invento, innovación y cambio tecnológico. Los condicionamientos del cambio tecnológico en las sociedades industriales: dotación de factores, mercado, empresas, contextos sociales e institucionales.

Los modelos demográficos a través del tiempo. Los mecanismos regulatorios en los modelos demográficos antiguos: racionalidad y automatismos (fecundidad y nupcialidad; natalidad y mortalidad). Las transiciones demográficas. Transiciones, presiones demográficas y migraciones en masa. Los sistemas demográficos modernos: fases y ritmos.

Dimensiones históricas de las formas de familia en las sociedades europeas y no europeas. Familia y-agregado doméstico. Familia y parentela. Cambios en las formas de interacción en las relaciones familiares. La mujer y el niño. Familia y revolución industrial. Familia, sistemas de transmisión de bienes y organización social.

3. Formas de política, sociedad y cultura en perspectiva histórica

La creciente complejidad de la diferenciación social: de los agrupamientos iniciales a las sociedades modernas. La sociedad cortesana, la sociedad burguesa, la sociedad de masas. El papel revolucionario de la burguesía en las transformaciones societales. La tensión entre las dimensiones pública y privada de la cotidianidad. Redefinición y constitución de sujetos sociales: cortes de clase, etnia y género. La centralidad urbana en el mundo contemporáneo. La paradoja campesina: conservadores que hacen revoluciones radicales.

La cuestión del poder, del Estado y de la Nación. El principio de la soberanía residiendo en los pueblos y en las naciones. La positivización y la universalización de los derechos humanos. La aparición y la extensión del derecho a la ciudadanía (civil, política, social). La democracia política y social. Las respuestas autoritarias. Revoluciones de abajo y modernizaciones conservadoras, dos vías hacia la construcción de las sociedades y los Estados.

De las visiones eurocéntricas de la cultura al reconocimiento de la pluralidad de culturas. La tensión entre la aceptación y el rechazo de los otros. La aparición y la consagración de las ciencias sociales, producto típico de Occidente. Modernidad y capitalismo: el descentramiento del mundo tradicional. La tensión entre la razón liberadora y la razón instrumental. La crisis de la modernidad y las opciones de superación, el posmodernismo y la radicalización del proyecto de la modernidad.

4. Dimensiones históricas de las sociedades europeas

Las transformaciones sociales y los tiempos universales. Periorización de la historia universal. Grandes etapas de la historia occidental: la antigüedad clásica, el medioevo y la modernidad. Vinculaciones con las sociedades no occidentales.

La sociedad feudoburguesa (siglos XI al XV). Del mundo antiguo al feudalismo. La expansión económica y política del núcleo europeo. La sociedad feudal. La Iglesia y el orden ecuménico. La sociedad burguesa. Aristocracias, burguesías y monarquías. La crisis del siglo XIV. Bizancio e Islam.

La época del absolutismo (siglos XV al XVIII). La expansión del siglo XVI. La crisis del siglo XVII y la transición al capitalismo. Los estados absolutistas y las resistencias de la sociedad. Aristocracias, burguesías y campesinado. Las revoluciones inglesas. La ilustración y el pensamiento moderno. Europa y los mundos no europeos.

Las revoluciones burguesas (1760-1848). La revolución industrial en Inglaterra. La sociedad capitalista: empresarios y obreros. La Revolución Francesa: revolución burguesa, movilización popular y política democrática. El ciclo revolucionario: liberalismo, república, democracia y socialismo. El mundo occidental y los mundos no europeos.

El apogeo de la sociedad burguesa (1848-1914). Las formas de la revolución burguesa. La expansión económica, la Gran depresión y el surgimiento del imperialismo. Burguesías y aristocracias. La política: democracia y nacionalismo. La ideología burguesa madura. Ideologías, sindicatos y partidos obreros. El mundo occidental y los mundos no europeos.

Crisis y reconstitución de la sociedad burguesa (1914-1989) La revolución soviética y la construcción del Estado socialista. La Gran Depresión y la crisis del capitalismo. La crisis del pensamiento burgués. La crisis de la democracia liberal. Los regímenes fascistas. La Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias. El mundo dividido. Las democracias occidentales, el mundo socialista y el "Tercer Mundo". El fin de la Guerra Fria.

5- Dimensiones históricas de las sociedades americanas

Varietades de las culturas indígenas americanas. Economía y cultura en la expansión europea: Encuentro de culturas y conquista. Resistencias/alianzas en las relaciones hispano-indígenas. Política, cultura y economía en la conformación del sistema colonial. La trata, su impacto en África y la esclavitud en América. Movimientos sociales y rebeliones. Mundo urbano/mundo rural.

Los movimientos de independencia. Identidades post-revolucionarias: ciudades, provincias, regiones. Legalidad constitucional, caudillismo, federalismo. La apertura al mercado mundial 1820-1870. Constitución de los Estados nacionales. Los campesinos y el Estado nacional:--

La sociedad industrial europea y las relaciones con América Latina (1880-1920): el crecimiento liderado por las exportaciones. Los Estados oligárquicos y las vías de la

ENTREVISTAS

ENTREVISTA.

C. Que otras actividades realizaste , además, de ser profesor del profesorado de Historia ?

E : yo he trabajado en nivel medio en todas las modalidades, en técnica, en comunes, en agrotécnicas, en comerciales, en esas del magisterio- como se llaman esa del nacional 3 y de la normal-

C - Los BOD...

E : eso los BOD ...en los acelerados, en la cárcel, en todo ese tipo de instituciones, y he sido regente de la Enet Nº1 , vice - director acá, ahora director, también vicedirector en el terciario

C : es decir que en los niveles de gestión has tenido una amplia experiencia...

E : También en una época he estado metido en el plan social ... que no me gusto

C : ...sos colegas de esas historias...

Luis...¿por qué elegiste la carrera de historia ?

E : es graciosísimo era la materia que menos me gustaba la historia, a mi yo tenía muy en claro que quería ser docente, ser profesor o me conformaba con ser maestro, en 5to.año me hice hacer toda la orientación - yo era egresado del Salvador - y de nuevo me ha salido para profesor - sacerdote, orientador en test , todo relacionado...pero yo quería ser profesor de literatura y castellano o sino de educación física -por que yo era del seleccionado de basquet - y que pasa... por que no sigo esas dos cosas, porque yo era tronco en todo lo fuera destreza...troncasó ...no era bueno para los deportes...eso tachado ... y Literatura , por la edad por que tenía 17 años cuando termino, aquí estaba la carrera Profesorado de Lengua y Literatura y en esa época había solo 7 colegios en Jujuy...no voy a tener donde trabajar... en cambio Historia no hay, estaba entre Historia y Geografía... algo que para enseñar eso era el asunto.

No era la vocación por las Ciencias. Sociales , no era la vocación por la Historia no, tal es así que tuve más afinidad por materias pedagógicas que la Historia en la carrera.

C : o sea que la mirada era más por la formación pedagógica...

E : hacia la formación ... es por eso que tiendo a llevar metodología ,de ahí que tiendo a los cargos, a los cursos - que he hecho - siempre orientado mi capacitación hacia la parte pedagógica.

C : ¿Qué aspectos de la enseñanza de la Historia es más importante ?

E : Vos te referís a nivel del profesorado donde yo le enseño metodología o a nivel de los cursos de nivel secundario ?

C : Bueno como vos quieras...

E : Te hablo a nivel general...que es lo más importante ?

C : es decir que aspectos consideras son importante cuando se enseña Historia..

E : bueno puedo comenzar por las fallas , hablo a nivel general por que hay un grupo de profesores que no tienen esas fallas que se tienen en general

Que la Historia esta dada como una información, se la ve a través de los datos, del hecho, al hecho no se lo analiza, al hecho no se lo compara...por ejemplo vos has visto se apunta todo al dimensión conceptual ...se deja del lado lo procedimental y lo actitudinal ni se lo toca directamente....falta el por que, el para que ,pero el trabajar eso , el porque históricos los para qué históricos del hecho ,las consecuencias después la Historia allá lejos y la realidad a mil kilómetros ,la realidad social ,la realidad del chico donde se desenvuelve el hecho histórico, no se relaciona la realidad social ni tampoco la realidad del adolescente, de la edad, de donde viene el chico, sus intereses, no se tiene en cuenta...y es general

C : y esto se da en el profesorado con chicos más grandes ?

E : por ejemplo en el profesorado nosotros le damos en el aspecto de metodología, pero en el resto de las materias es peor que en el secundario, por que parece ser que la idea del profesor

que pasa y da la clase magistral ese el que el chico más respeta ...hay ausencia total de metodología en el profesorado ...total de metodología .

En el profesorado es directamente es un coloquio que da el profesor habla ,habla y se produce ciertos diálogos eso nada más, el resto de las materias una ausencia total de metodologías ,lo mismo pasa en la facultad, el profesor venia se sentaba hoy vamos a ver tal tema ...y bla ,bla,bla toda la hora ,en la facultad , eso era en mi época.

C :eso nos lleva a la otro pregunta es más importante que se enseñe los contenidos o/y lo metodológico ?

E :yo te digo una cosa, para mi primero tiene que haber un manejo de contenidos, de nada vale el profesor maneje una serie de procedimientos, técnicas, de actividades sino te maneja los contenidos ,por supuesto es muy importante lo que vos decís, las dos cosas verdad...

Yo he visto ese profesor ,ese alumno que ya se perfila buen alumno, estudioso ,maneja el contenido...es el que va ser buen profesor después...

Para mi en Historia tenés que manejar bien el contenido y después lo complementas con lo otro , lo tenes que complementar con lo otro , por que imaginate como va atrapar el interés de los alumnos de 13 ,12 años sino vemos el como vas enseñar

C :entonces...

E :ahora, ojo el como enseñar no es llevar una serie de recursos sin son ni ton ,¿no ?o una serie de juegos o de dramatizaciones, que se quede vacío de contenidos ¡no ! ¡ no ! es ver la actividad justa para el contenido, y es charlarlo con los chicos, tampoco poder ir con la actividad armada anteriormente, vos tenés que ir, por supuesto los años, cuando tenes más años de servicio ahí tiene que surgir el tipo de actividad que tenes que hacer con el chico.

Aparte hay otra cosa, se trabaja en grupo , no sabes trabajar en grupo , arma un grupo ficticio, un grupo fisico armas , no hay seguimiento de un grupo , de los intereses del grupo, del lider, del coordinador , de la evaluación del grupo....

C : no habría un seguimiento... ?

E :En el profesorado es graciosísimo, hay casos en los profesores dividen los temas, o sea usted unidad 1, usted unidad 2, usted unidad 3, los chicos dicen van a dar una clase ,no hay ni siquiera una conclusión un cierre por parte del profesor de lo que han dado los alumnos...

C : esto estaría como parcelado ?

E :si, si te estoy diciendo una gran mayoría, no todos los profesores, por ejemplo la Viviana excelente en todas esas cosas.

Después que va a pasar ese profesor sale del profesorado y vuelca la forma de aprendió del instituto en el curso, una forma de aprender tradicional de repetir datos de no análisis, de no comparación, no grupo, y si lo hace , hace un grupo ficticio, da cuestionario, de nada le sirve por que no lo lleva al chico a reflexionar , a pensar, a opinar [mientras golpea el escritorio].

C : esto me llevaría a preguntarte ¿qué dificultades que presenta la enseñanza de tu materia en el profesorado ?

E : la enseñanza de mi materia en el profesorado , no es tanto la parte de metodología, es la falencia del manejo de el contenido histórico ,eso, entonces, el chico , no puede aplicar sino sabe el contenido, no aplicar las diferentes técnicas, actividades...y después dentro de la parte de metodología es el manejo del grupo grande, el manejo del adolescente, no tanto las técnicas, recursos , actividades que va emplear ,una buena selección, no tanto , eso, eso, va tener problemas cuando el chico no maneja el contenido le va costar aplicar a las diferentes contenidos...

C : es a lo que vos te referías en la reunión de cátedras de metodología

¿Cómo seleccionas la bibliografía para tus alumnos ?

E : una cosa es como selecciono y otra como me gustaría seleccionar , como me gustaría seleccionar hace mucho tiempo , la materia metodología tiene que tener una concordancia , una coordinación con el resto de las pedagógicas , con fundamento, con planeamiento, con

Psicología para mí...debería haber un departamento de las materias metodológicas - pedagógicas a partir de ahí vendría la selección de bibliografía , no repetir temas por que a veces se repite en metodología lo de esta parte de planeamiento, entonces , como es , es una tarea un poco aislada en la selección de bibliografía , yo tomo por ejemplo 4 o 5 libros cabeceras , unos compendios generales y a partir de ahí voy seleccionando , yo centro todo en actividades , técnicas y recursos, en la parte metodologica - ahí centro todo - y comienzo a seleccionar, la parte para técnicas, la parte para recursos, la parte para actividades ¿no ? y ¿cuales son ? ...y generalmente lo último que te va llegando , lo último que va saliendo , lo que ves en los cursos, la escuela nueva...la selección la hacemos a través fotocopias.

Siempre por ejemplo ,el último manual que sale , hacemos una selección dentro de ese manual para no repetir ,por con eso hay que tener ojo, por que a veces son cambios ficticios , por que van cambiando de nombre, por que esto de dimensión conceptual, procedimental , actitudinal , lo conocíamos con otro nombre o ¿no ?..

C : y esto me lleva a preguntarte...

E : ah otra cosa hablando de bibliografía , en el programa plan, yo coloco una cantidad enorme, enorme ...de 60 ,de 70 libros , no es que lo veamos todos, sino que le diría al chico que cuando sea profesor, el puede ir preguntando , averiguando, investigando de acuerdo a la temática, ahí le va servir

C : Como orientación y de allí a la selección ...

E : vos sabes nos ha costado mucho , hace diez años conseguir material específico ahora lo estamos consiguiendo con estos nuevos cambios, específicos de las Cs. Sociales, metodología de la Historia, ¡ojo ! hace diez años.

Ahora, no , a través de los distintos simposios ,congresos , que hacemos todo el intercambio , van surgiendo muchas revistas, las mismas facultades...

C : habría entonces mayor circulación de bibliografía ?

E : Mucho, mucho, muchísimo material en el profesorado

C : Entonces como organizas tu materia ?

E : Todos los años , hacemos cambios, es gracioso, vos sabes que no te sentís satisfecho siempre crees que algo ha faltado, y algo importante ha faltado, va...a mi me pasa siempre así ...yo hago siempre, yo centro - como ya te dije recién - en la parte metodologica a partir de ahí, por ejemplo, después este...como te podría decir [duda] como comienzo , con la parte metodologica que sería la parte teórica ,la parte práctica nosotros vamos a la observación de clase , después a la práctica de ensayo y a parte de todos esos ítem , nosotros tenemos por ejemplo ahora...elaboración de proyectos, viaje educativo , de contenido, vemos la parte del contenido histórico, ¿no ? ...que otra cosa se ve...ah ...hay otra cosa que se ve , que yo le veo importante que es la presentación de todo tipo de papelerío que debe presentar un profesor, llenar un libro de tema...o la parte esta...eh ...como se llama esto...ah declaraciones juradas ,eh después por ejemplo la parte de planificaciones , por supuesto , la parte de plan , proyecto , de propósitos ahora...eh...eh...comenzamos por supuesto con un diagnostico...bueno eso sería.

C : entonces elaboran un diagnostico¿qué interesante ?

E : de ese diagnostico partís, para mi me sirve para saber que vienen manejando ellos de la parte de planeamiento , en base a eso yo puedo ...este...explayarme en la parte de metodología o rever alguna cosa...por que ha habido años en que ha sido muy irregular la parte de planeamiento , en cuanto a los profesores por las licencias , ha habido casos en que han tenido dos meses , o un mes de clases, es diferente para desarrollar metodología

C : eso te haría la diferencia...

E : claro...eso te va diferenciar...

C : Desde tu experiencia ¿qué te interesaría modificar en la institución y en el plan de estudio ?

E : si, si,...primero para mi hay choque de carreras dentro del mismo profesorado, nosotros somos...y dentro de la misma ciudad, de la misma provincia... no podemos en el profesorado expedir un título de Historia y Educación Cívica y a la vez en el mismo profesorado un título de Cs. Jurídicas, que es lo mismo que formación cívica en el mismo profesorado y la vez choca con el Populorum que es de Cs. Políticas ...o sea el alcance de ese título para ese alumno va quedar limitado, el mismo título va tener validez para instrucción cívica, derecho, formación cívica , sería mejor para mí que el profesor de historia sea de Historia nada más y dentro de ese profesorado habría que hacer cambios ...por ejemplo el primero las introducciones ,no puede en un profesorado de historia, no haya una introducción a la historia, una introducción a la geografía, una introducción a la filosofía, una a la literatura, tiene que haber introducciones...para mi esta bien el tronco de la carrera esta bien...las historias universales y las historias argentinas, pero tendría que haber mayor diferenciación con la parte de las historias americanas ,eso, y hay ausencia total de historia regional y la historia de Jujuy.

C : ¿No aparecería entonces la historia regional y de Jujuy en el plan ?

E : lo han modificado dentro de un programa un profesor, si ,ausencia total de materias regionales ...hay también ausencia de materias que yo les llamo materias complementarias, que no son troncales, no puede ser que una historia de la historiografía tenga dos horas

C : estas no serían troncales ?

E : no ,no son troncales pero que son importantes como disciplinas auxiliares, antropogeografía, historia de la historiografía con una ínfima carga horaria...entonces sacando las materias de derecho se puede aumentar horas a estas materias , ya que el mismo profesor tiene por otro lado otra carrera de derecho ,para que dos títulos iguales dentro del mismo profesorado.

Y dentro de la misma institución por ejemplo a una de las cosas fundamentales, la sección alumnos, sección alumnos no puede estar funcionando igual que el secundario con preceptoría , donde el alumno pretende o está acostumbrado hasta que le den los horarios, a qué hora ha tocado el timbre, por qué ha faltado el profesor ...no ..no ..no..

No podés tener materias como Psicología del aprendizaje en todos los profesorados se repite, y matemática eso esta 2do año , y en matemática tenes tres cursos, tres Psicología y a veces con dos o tres alumnos se puede realmente una cátedra compartido con todos los profesores donde haya clases teóricas , clase prácticas de vida en grupo, que haya mayor provecho , es común para todo el profesorado, no sólo esa materia , en formación cívica, en la materia ética que son comunes a todos los profesorados...yo creo que tendría que organizarse de otra manera, de otro manera...

C : y ...

E : ah otra cosa...[se ríe] es por ejemplo el centro de estudiantes, el centro de estudiantes no puede funcionar ,ser mero informador de informaciones nada más , informar, no puede ser tiene que luchar por sus derechos el centro de estudiantes, tiene que luchar por el perfeccionamiento de sus profesores, perfeccionamiento de ellos , luchar por la situación social que esta atravesando a los estudiantes, el centro de estudiantes no puede se dedique a repartir fotocopias de planes de estudios, organizar la peña y el baile, ya estás en un nivel terciario...continuar igual que el secundario la tarea que esta haciendo ...que a veces es un cómplice por que lucha para que se de un turno más de exámenes, para continuar con la vagancia... a veces... no para frenar eso y no lucha por lo que tiene que luchar ...luchar para que un profesor revea su práctica docente ...cuando sabe que el profesor es irregular ...por la asistencia o por la forma de dictar sus clases...por eso se tendría que luchar...

C : crees que realmente no se esta trabajando por esto ?

E : no hacen, y realmente son ellos los que conocen en que cátedras hay fallas , si son ellos los mismos alumnos...entonces por eso tendrían que luchar.

C : ...a partir de lo me decís ¿por qué crees que los alumnos han elegido el profesorado de Historia ?

E : pienso que para mi esta bien clarito...no puede ser que por año 110 personas vocación de profesor de Historia , es mucho, para mi, no puede ser es mucho ...para lo que pasa es lo siguiente... como no puede ser haya 200 que tengan vocación de profesor de matemática, 100 de profesores de lengua... lo que pasa lamentablemente para el chico que sale del secundario o el que quiere seguir otra carrera...no tiene otras posibilidades dentro de la provincia., y vos has visto que económicamente muchos no pueden salir a estudiar a otro lado , por un lado que es que en la provincia es lo más seguro, es la salida laboral más segura , el profesorado, no puedes hablar de una ingeniería en química que se reciben uno cada dos años ...[se ríe] entonces lo más seguro que tienen es esto...y otro que puede ser historia, como se puede dar en matemática los que han fracasado en otro lado, los que han querido seguir derecho y no han podido , han fracasado por X motivo ven lo más a fin, o los otros que han fracasado en ingeniería lo más a fin es la matemática...

C : entonces ¿la elección se debería a otras causas ?

E : para mi hay muy pocos que tienen una verdadera vocación definida...por que hay otra cosa ...hay muchos chicos que también siguen la Historia ...por que les gusta la historia y la investigación...pero es profesorado de historia ¿ah? ...hay otros chicos que siguen por les gusta el derecho... como están juntos historia y derecho...

C : la elección sería por esto último...y no tanto por la docencia...

E : y no tanto por la docencia...si, si...

C : Entonces ¿se inclinarían más por la disciplina Historia que por su enseñanza ?

E : no ..se inclinan más por la enseñanzamás inclinan por la enseñanza , pero sería lindo que la carrera tenga las dos salidas ¿no? ... que tenga la salida de profesorado y la investigación...la licenciatura... y que haya cositas intermedias por ejemplosería lindo ...un técnico en archivos, un orientador de museos , o sea una persona que orienta en los museos...digo cositas así intermedias o una ayuda , que salgas preparado para ayudar en el ceremonial de la provincia o en la efemérides o en las radios, son pequeñas cositas que introducir ...

C : es decir ¿cómo títulos intermedios ?

E : pequeños títulos, o capacitaciones, o cursitos de capacitación para que el chico tenga otra salida ¿no ?

C : darle otra salida...vos crees ¿qué en general se conocen los contenidos de la EGB o del polimodal en esta disciplina - tanto docentes como alumnos del profesorado - ?

E : no , no , no...acá es que a vos te den una...al chico le den una pequeña charla o información sobre los contenidos del EGB pero otra cosa que vos estés en contacto, estés vivenciando eso, sino te olvidas, no hay un acercamiento ...

C : y los docentes manejan estos contenidos... ?

E : no ...tampoco ...

C : te aclaro esta pregunta en relación a las posibles inserciones en EGB3 y Polimodal de los egresados del profesorado...

E : es que yo no entiendo ...por qué no ha comenzado al revés el asunto desde el profesorado ...yo me preguntopor que toda esta gente que esta saliendo y que ha entrado a primer año con otro tipo de contenido por ejemplo...vamos ha tener que ir a enseñar Cs. Sociales no Historia... y ahí cambia totalmente ... que hasta ahora hubo una época el MEB, donde había Cs. Sociales donde dos horas daba el profesor de Historia y compartía con el profesor de Geografía dos horas y planificaban juntos....

C : ¿ Crees que se estaría en condiciones de trabajar así ?

E : actualmente no... con este cambio es como hacer una carrera nuevamente. no se estaría respondiendo a estos cambios....

Por ejemplo de lo que yo he visto todo el cambio que viene para el polimodal en Cs. Sociales tiene mucha Sociología, Antropología todos los cambios que vienen hacer, cosa que los chicos no están preparados o sea que tenemos preparar de nuevo para esto ...esto de acuerdo a lo que venimos enseñando en el profesorado de Historia esta para la parte de la EGB2 ,EGB3 y no llegaría al Polimodal...llegaría una parte de Historia Contemporánea pero con otros enfoques... que también es embromado estos enfoques...

C : y considerando esto de los enfoques ¿Habría una Historia o varias ?

E : no una Historia, hay distintos enfoques ...[risa]...para mi en el profesorado ...es que no podés apartarte también de tu enfoque de tu óptica ...pero se tienden dar diferentes puntos de vista ...para que el alumno que va creciendo mentalmente todo haga su elección también

C : ¿vos crees que en el profesorado los diferentes enfoques ?

E : no predomina el del profesor, al contrario trata de aplastar el otro que no esta de acuerdo con tu idea

C : ¿Qué enfoques crees que predominan respecto a la Historia ?

E : depende de la asignatura...no es lo mismo enseñar una historia antigua ¿no ? y depende el momento histórico que estas viviendo y depende el momento en que has ido a la Facultad ... por que si vos vas ...los profesores más viejos que nosotros dan un enfoque netamente político y netamente militar ,yo he estudiado en la Facultad un enfoque netamente económico , y venís y volcás ese enfoque económico en los alumnos ¿no ? ¿ve ?...depende por ejemplo que enseñar una historia contemporánea que enseñar una historia argentina ¿no ? por ejemplo acá esta bien tendenciado la parte de Historia Argentina hacia los radicales, hacia el peronismo...está bien marcada en los profesores la parte partidaria...bien marcada...como la parte socialista que yo veo en la Facultad.

C : ¿crees que todos interpretan del mismo modo los proceso históricos ?

E : ¿los profesores ? ...no, no todos interpretan del mismo modo.

C : ¿Con qué corriente historiográfica te identificas a partir de todo lo que me has contado ?

E : si vos has notado en lo que te dije ...yo no tuve una elección ...

toda esa parteno se como pueden pedir - estamos haciendo un curso para directores ¿no ? profesionalismo , vos has visto como los médicos se perfeccionan a los congresos que van , se reúnen entre ellos para tratar problemas...así tendríamos que ser , juntarnos para tratar problema pero acá cuando tenés que estar viendo asistencialismo...en que tiempo...y con el sueldo que tienen y los maestros peor que uno ...por que vos hacer en esta escuela - y eso que la hemos pintado un poco y esas cosas - donde no te dan ni cinco y tenes que estar detrás de los chicos pero es algo masoquista, sádico ¿entendes ? que sabes que ese peso que le estas sacando no tiene ni para comer ...ve ...es bravo es diferente a un colegio nacional 1, un colegia sta. Bárbara hay podés ahondar otras cosas ...en cambio acá por ejemplo entran 120 alumnos a primer año y en tercero ya tenes 40 en tercero y vos sabes cual es el problema - que vas más allá de que vos hagas un cambio de metodología reveas los contenidos, va más allá de eso ...y a la ves tenes que luchar con la parte del gobierno y le decís esas cosas ¿verdad ? ellos van tratar que la escuela de arte por lo que yo pienso , no se si será así, en una escuela de arte que los chicos salgan , después su obligatoriedad hasta el EGB3 ¿no cierto ?...el que quiera arte vaya a una academia , que vaya aprender dibujo pintura pero....no están definidas las políticas para esta área...

C : por qué corriente historiográfica te inclinas ?

E : no, no, no yo te vuelvo a repetir ...no es que yo pueda decir yo parto del revisionismo, del positivismo ...no, no, no, yo por ejemplo veo el hecho histórico, trato por ejemplo siempre apuntando a la parte metodologica , al como , al por que , al para que siempre tengo esa idea ... sobre todo con los alumnos del secundario...yo veo , yo trato de plantear una problemática con el hecho histórico, a partir de esa problemática tratar de demostrar como se desarrollar....de pronto vos tenés creación del Virreinato del Río de la Plata, esa es la

problemática y a partir de ahí desarrollar un abanico de causas , consecuencias, los por qué de esos hechos distintas posturas de distintos autores ... ahí viene lo que vos me decís...por ejemplo las distintas posturas, que opinan unos, si ha sido una geopolítica, si ha sido solamente por invasión de extranjeros...les vas dando las distintas posturas y los chicos van defendiendo sus posturas a través de las posturas que hacen y se trata de ir armando esa red ,o demostrando esa estructura hasta llegar a esa conclusión final que hay distintas posturas, y dentro de ese desarrollo trato de que no sea tan ardua la tarea por que hay chicos que se entusiasman y otros que no van, como a otros no van matemática, lengua ,trato de tener en cuenta la edad del chico, los intereses y tratar de acompañarlos o amenizarlos con ciertas actividades un poco novedosas un poco entretenidas para que no sea árido el asunto...¿eh ?

C : interesante...interesante... además de lo que me contas...¿crees que habido cambio en el profesorado en las corrientes historiográficas que se han leído en los últimos diez años ?

E : si, para mi si , se me ocurre, ¿este ?, de eso no te podría hablar muy bien, porque no es mi especialidad , no la manejo bien, ¿eh ?...si es un hecho ...en la parte mía...diez puntos...y la parte de las Historias...té vuelvo a repetir ...depende qué ha habido una continuo cambio de corrientes historiográficas en las partes de contemporáneas, en la americana , en lo actual , no así en una Historia de Oriente, una Historia Antigua, como ya estan dadas las cosas y no hay investigación más alla...pero sí en las actuales ...un continuo cambio...

C : y eso también incluiría la Historia regional ?

Vos por ejemplo ,antes te dabas cuenta tenías pocos manuales por ejemplo Bidondo , Vergara para recurrir a una Historia de Jujuy...le pongamos ...ahora no hasta los mismos profesores de acá que ya han publicado en Siglo XXI , tenes nuevos panoramas , nuevas escritores, nuevas corrientes, nuevos puntos de vista...

C : ¿crees que esta Historia Regional está siendo trabajado con énfasis en el profesorado ?

E : no tanto con énfasis en el profesorado, creo que más en la Facultad...pienso que más el grupo de investigadores de la Facultad...si me preguntas por qué no está siendo trabajada en el profesorado ...no te olvides que el profesorado no tiene una parte de investigación ...no tiene una parte de perfeccionamiento que es una gran falla del profesorado...no tiene una parte de actualización docente...entonces como esa materia no se la da...se la da como apéndice de un seminario esa gente si trabaja dentro del profesorado...por esa gente también esta dentro de la facultad ...por eso esta trabajando la Historia Regionalsi no , si no faltaría...¿claro ?

Y esa gente ..he visto un grupo que esta trabajando en la Facultad es ...he visto ...la que lo está distribuyendo...haciendo que se multiplique en los colegios secundarios...es interesante ...yo he visto cambios de planes de estudios con la incorporación de la Historia Regional y en la bibliografía figuran esta gente , figuran distintos manuales , libros, revistas ,folletos del mismo grupo que está trabajando y hubo cambios totales de programas desde, lo regional, desde lo local [golpea el escritorio] hacia lo nacional , hacia lo internacional....

C : qué interesante...es decir ¿qué se perciben los cambios ?

E :He visto cambios interesantes que han entrado en muchos colegios , pienso gracias a este grupo de la Facultad que esta trabajando...que tienen contactos con otros grupos de Salta , Tucumán que también están trabajando en la Historia Regional ...

C : bueno ,que interesante ...para ir cerrando ...¿qué características tendría que tener un buen profesor de Historia ?

E : yo te hablaría de las características del profesor del secundario ¿no ?...no soy partidario del profesor tendencioso ...no soy partidario del profesor que ya va una postura definida de una banda o del un partido, lo primero que tiene que tener un profesor es el manejo del contenido y mostrar las distintas posturas corrientes historiográficas al alumno, a partir de ahí analizarlo al contenido pero dentro de ese contenido haber hecho previamente una selección de contenidos por qué sino nunca vas poder hacer esto con semejante cantidad de contenidos que tenes en Historia, seleccionarlo al contenido y a ese contenido no únicamente dar el dato ,el

hecho sino analizarlo desmenuzarlo a ese contenido y a la par ...el buen manejo de contenido ...pero a la par tiene que ir la parte metodológica porque para mí es en vano que manejes ese contenido y no llegue al alumno, no llegue a adolescente ahí esta la habilidad del docente, del profesor para eso llegue al alumno a través de la parte metodológica, a través de las actividades que tiene que realizar el chico pero que no solo quede en el curso ...vos por ejemplo que el chico se siente frente al televisor y entienda lo que le esta hablando el ministro de economía, entienda cierta terminología o sea que le sirva para la vida, no únicamente para su vida sino que le sirva para su futuro desarrollo posterior o si va seguir una enseñanza superior...caes en casos por ejemplo en que el chico no sabe leer aunque vaya a tercer año y si no sabe leer como va interpretar ...es una cadena de cosas...pero siendo así ...vos tener primero que tener vocación como docente, por que sino tenés vocación como docente es al vicio ... yo imagino que me manden como contador a hacer una tarea debe ser horrible, tener vocación y dentro de la vocación, vos continuamente sentarte a armar tus clases o pensarlas que voy a dar hoy y como lo voy a dar ...¿claro?...el manejo de contenido y leer continuamente...leyendo continuamente y estar metido en la vida chico del adolescente, vos no podes separado aunque tengas cierta edad de las vivencias de los chicos...de los intereses de él ...¿claro? ...y eso de acompañado de otras cosas ...no únicamente informa sino forma también tiene que ir acompañado de todo el hecho exterior de la vida estudiantil, de un campamento educativo, un campamento científico, todo tiene que ir acompañado y trabajar con otras asignaturas...vos podes hacer cosas maravillosas con los profesores de lengua, con el profesor de geografía, con el profesor de filosofía, cátedras en conjunto, proyectitos pequeños en conjunto con los profesores ¿ah?

C: es muy interesante...me interesaría preguntarte ¿si conoces algún aspecto del curso de actualización académica para profesores de profesorado en la disciplina Historia?

E: Se lo único que conozco una planilla de inscripción que me han dado en el profesorado, pero no se los pormenores, los mecanismos, ni los contenidos...

Por ejemplo para mi habría dos cosas ...estaría el perfeccionamiento metodológico - que te he dicho - que hay una ausencia total de metodología por que no podes aplicar la misma metodología al terciario que al secundario...tiene que haber una diferencia - no un gran cambio - y luego la específica de la asignatura, con eso que vos me preguntabas, la nueva bibliografía que llegaba, más de una vez no ...sería lindo que cuando vos por ejemplo hagas tu plan, programa, nos sentemos entre todos para ver que nueva bibliografía has introducido, porque has introducido esto, que cambio has hecho, lo que este alcance nuestro...

C: a partir de esta capacitación generada por la red de formación docente continua, ¿qué expectativas tenés?

mira, y como la enfocaría...yo tengo bien, casualmente por ejemplo no me gustaría que pase cosas como los comentarios que he sentido con los capacitadores del EGB 1, EGB2, esas cosas donde parece que hay una... ahí va una cosa es el proyecto que vos presentas y otra cosa es como la das a esa capacitación en el curso de grupo de gente que va a asistir, eso por un lado, donde parece ser, a donde a mi me gustaría que halla una persona a manera de observador continuo para ir viendo como marcha esa capacitación, por que también una es que te den una capacitación y vos no la puedas aplicar, eso por un lado, donde este por ejemplo impregnada de aspecto teórico o al revés, donde vamos con una serie de actividades donde halla una ausencia total del eje principal del contenido donde después tengas que verte solo con una cantidad de apuntes y no te hallan orientado para nada y no halla unos buenos cierres de cada clase, ¿no?, yo así pienso no sé, por ejemplo nosotros vemos una capacitación entonces vos vas y esta dura mas o menos tres días, ocho horas dura el 1º día, una hora y media presentándote, dos horas haciendo un juego normalmente, llega el momento de tratar el eje principal, el contenido de analizarlo, desmenuzarlo, dos tres datos y

te dan cinco tomos para que lo leas solo y cuando llega el momento de hacer el cierre no hay tiempo y otra es repetir lo que han dicho todos, yo lo veo así.

Yo no voy a estar esperando que me den ciertos instrumentos que carezco.

Acá existen profesores de Ciencias Sociales, te diré, por ejemplo Lucrecia Agüero de CS. Sociales, después dos o tres más por que han estudiado en unos institutos terciarios de Tucumán donde estudiaban cuatro años y se recibían de historia y geografía, y ahora le va a servir de mucho pero que pasa han llegado acá y se han dedicado a una rama, a historia o a geografía.

Teóricamente unir geografía con historia, no y como se esta haciendo ahora tiene que ir la sociología, la psicología, la antropología eso una verdadera CS. Social.

C : Bueno, Luis te agradezco el tiempo que me has brindado, esperando que nos volvamos a encontrar y para seguir conversando de estos temas ... gracias.

ENTREVISTA

C : previamente explico el objetivo de la investigación

E : considero que los estudios sociales han sido trabajo por profesores de historia , calculo yo por que respondía a un proyecto muy claro , un proyecto de país , donde se planteaba un ensalzamiento de los héroes , y para esto la mano derecha ha sido la historia, en la formación de un sentimiento de patria , en eso ha jugado la historia.

Mientras que la Geografía solo se limitaba a los espacios físicos, la historia debía genera ese sentimiento de identidad, de sentimiento histórico.

Hoy la cosa cambio, este enfoque va permitir analiza los problemas y buscar soluciones, creo que lo que te dije ha sido el motivo por el cual los profesores de Historia estamos a cargo del dictado de las Ciencias. Sociales.

C : en relación a tu formación que opinión te merece ?

E : Mi formación en el instituto Tello , para mi ha sido negativa , por la zona donde se encuentra, y creo que sigue hasta el día hoy , por el manejo de Historia, por no sirve para analizar el contexto cultural, solo se lo occidental , no se maneja el análisis de lo oriental, no hay desde lo filosófico, Epistemológico un abordaje de la Historia Americana, solo se lo veía como una unidad de un programa descolgado , como una materia parche , no se vio nada de la Historia de Jujuy, de lo regional menos, creo que se sigue trabajando de la misma manera...

Esta experiencia de la digo de hace diez años atrás , con lo que me habían formado no me bastaba , buscaba otro planteo , por eso me puse armar seminarios de historia regional con otra gente que le interesa...

Muchos compañeros me decían que yo me quería separar no es así por me interesaba conocer el significado de nuestros procesos.

Hoy en día trabajar con chicos jóvenes que ven que este mundo donde muchos de ellos se drogan, se suicidan, están en el límite, con estos chicos trabajar implica ayudarlos en la angustia, darle un sostén para seguir existiendo, el por que de la realidad donde uno esta inserto, el trabajo con realidades regionales, ojo tanto con alumnos terciarios como secundarios.

C : ¿ crees que se ha modificado en estos últimos años la bibliografía en Historia ?

E : Si la bibliografía ha cambio, hay otro tipo de visiones , es un momento importante , aunque se ha cambiado la bibliografía pero no el enfoque, ya estamos estructurados así desde la formación , sigue sin aparecer lo americanoel enfoque eurocentrico ...es por eso que siempre he tomado cursos que me interesaban , no por el puntaje , hace mucho yo planteaba que debíamos recuperar la historia oral, y me miraban como si estuviera loca...

Por que sino trabajamos otro tipo de enfoque ...la historia justifica una conquista , y a partir de allí con una respuesta cultural , y con una actitud hacia si...

C : ¿cómo organizas tu trabajo ?

E : depende nivel en que enseño , si es en el secundario , nunca estuve en un solo establecimiento, trabaje en escuelas privadas, del centro, de las orillas, del interior , por esto de lo que hablamos , ¿por qué no hablar de sus cosa, analizar , darse cuenta ...ahora no se si hice historia en estos diez años...

Por que hay formas de trabajar con lo conocido , y también con los desconocido ...

C : ¿como sería trabajar con lo desconocido ?

E : significa crear programas, metodologías de trabajo, tuve que ser creativa a la fuerza...

C : ...hay el grabador ...no engancho con la tecnología....son mis raíces.

E : ¿será una cuestión cultural ?...(risas)...ahora con todo la cuestión...tendré que sentarme frente a la computadora en cualquier lugar....(risas)

E : como te decía depende del nivel ¿no ?...en el nivel secundario por ejemplo...te digo que nunca me he quedado en un solo establecimiento , he andado por muchísimos establecimientos...por que justamente la cosa era esta...¿si ? ...he trabajado en colegios privados ,estatales, en colegios del centro, en colegios de las orillas en colegios del interior... y siempre la cosa era que los chicos puedan hablar de sus cosas ...pudieran trabajar ,analizar ,darse cuenta y cambiar de posturay no se si hice historia eh ? (risas)...capaz de en dieciocho años no hice Historia ..¿no se ?...mi trabajo fue contextualizar todo eso, analizar la cuestión internacional

nacional ,del mundo , todo lo que uno quiera, pero fundamentalmente era que tanto el joven y como el futuro maestro realmente se planteara y se re planteara la cuestión de la región entonces para eso yo mas vale tenia que organizar otra formas de trabajo eso me a hecho o sea fijate vos el trabajar con lo conocido puede ser una forma , yo trabaje con lo desconocido por que justamente trabaje con lo que no me había dado el profesorado ...yo no trabaje con...(risas) o sea tome la historia que me dieron en el profesorado como para darme cuenta donde estaba parada yo.

C :¿Y como es esto de trabajar con lo desconocido ?

E :Al trabajar con lo desconocido tuve que armar programas, metodologías de trabajo que me llevaron , mas vale algunas veces a salir muy bien del aula y otras veces a darme cuenta que había hecho unas macanas impresionantes con los chicos que no había servido nada de nada , tuve que ser creativa por que mas vale no había cosas hechas , no habían mapas, no habían esquemas, no habían sincronías , habían que armarlo .

C :...A mira vos que interesante...y ...en terciaria que cosa ves como importante que cosa te dicen los futuros maestros , la ciencia social ya que esta es un área que generalmente , en el ... vos as visto que en la enseñanza primaria es como que queda muy reducida a veces...

E : Yo te digo que yo trabajo en enseñanza primaria con ciencias sociales , y en el profesorado de plástica con historia de la cultura , entonces vos fijate que desde la parte plástica de la misma manera había que tratar y había que trabajar toda la cuestión del contexto americano de la cuestión de las culturas americanas como para que el chico pudiera o sea el alumno ya el docente pudiera darle importancia a esta cuestión del arte que tiene tanto valor para América , América queda por su arte no por escrito entonces había que analizar ahí , y bueno... nos tuvimos que tomar el trabajo , tuvimos que leer libros , tuvimos... yo te digo tuve que comprar videos , tuve que yo irme a filmar eso me lleva pero mas vale plata un montones de cosas y de ir dejando de lado muchísimas hasta incluso necesidades propias como para ir armando lo otro, si vos me preguntas cuantos libros de historia moderna tengo seguro que no tengo ninguno , pero si vos me preguntas cuantos libros de historia América tengo , tengo varios y cuando no pude llegar al libro hice la fotocopia

C : Bárbaro y así entonces eso te lleva a vos a seleccionar bibliografías .

E :Selecciono bibliografía traigo bibliografía de Bolivia, de Perú o sea la vez que puedo ir me compro por que creo que el enfoque ahí es muy ...es bastante clarito y otra cosa que me ayudo a abrir mi cabeza y es lo que me hizo entender que con los alumnos tenia que hacer otra clase de historia era el hecho de viajar o sea viajar a mi me... volver de un viaje era como haber entrado a una biblioteca con cincuenta libros entonces yo dije para que hablar tanto ¿si... ?de un yacimiento, y de todo si directamente me agarro un colectivo y me voy con los chicos, para que hablar tanto del trueque si los puedo llevar a la manca fiesta, entonces constantemente salgo con los chicos y salgo también con la gente del profesorado.

C : ...Y eso como que le da otra mirada a los chicos...

E :Claro esa es otro mirada...

C :Bárbaro, o sea y... Elina a partir de esto que dificultades grandes o medianas no se encontraste en la enseñanza de esta historia este tipo ..como vos vas este... enfocando o sea con todo lo que vos me decís si encontraste dificultad en los alumnos , ya me dijiste que la

encontraste en los profesores en general. con esto de los enfoques ¿Con los chicos que dificultades encostras... este... o no las encontrás ?.

E :Mira yo creo que el chico este... me parece bárbaro el enfoque que ahora se esta tratando de dar al área de las ciencias sociales , por que el hecho de explicarte la realidad creo que a cualquiera le gusta y ahí si el maestro de acá por ejemplo yo te comento :el año pasado cuando estaba trabajando con ciencias sociales este año a comienzo de año con el segundo año y teníamos que trabajar la cuestión de transformación educativa y por donde venia la transformación y que se yo ...bueno directamente salimos a la calle armamos los grupos y toda la gente se fue a trabajar a la calle , fueron a trabajar con encuestas , entrevistas , y las entrevistas a lo ... seleccionando mas vale, seleccionando a los actores que estaban dentro de la transformación , seleccionando los espacios en donde esto se estaba realizando y te digo que cuando volvieron de pues de dos semanas de estar trabajando en la calle mas vale ,ojo, que con la enseñanza mínima de como se trabaja una encuesta , como se hace una entrevista por que no vallas a pensar de que uno también lo sabe por que esa es la forma de trabajo que a nosotros nos falta ...

C :esa era una pregunta que ya ...que vos venís ...que la parte metodológica esta...

E :metodología por ejemplo nosotros para...bueno mas vale en la época en que yo me recibí todo era objetividad ,documento y escrito por eso es que yo jamás me hubiese animado a investigar nada y resulta que ahora es como que uno siente que mas o menos fue viendo otros posibilidades y resulta que ahora hay... te hablan de nuevos paradigmas (risas) de investigaciones y de acercarse a la realidad parece que la cosa esta mas flexible es como la palabra del hombre cuenta no solamente el documento o el escrito entonces ..bueno... mas vale...desde ese punto es como que ya uno también y vos fijate que ahí hay algo importante creo yo hay una cualidad ,hay y se manejo, y se sigue manejando una cuestión de temor frente a todo esto y es como que nosotros seguimos esperando como un permiso no, o sea ahora que cambio el paradigma bueno capaz que ahora nos animamos a investigar y capaz que hemos venido haciendo investigaciones simples por que si nosotros visemos registrado todos nuestros trabajos, te aseguro que hubiésemos armado un hermoso trabajo de investigación, el problema es que no los registramos nunca

C :Y vos crees que la formación de ustedes no les han dado nada de la parte esta metodológica ...

E :No, no ,no en mi época no , yo hoy no puedo decir por que tengo entendido que es gente nueva la que entro en toda esta parte pero yo en mi época no recibí metodología de la investigación absolutamente para nada puede ser que halla tenido mala suerte o que me hallan tocado malos años de profesores no sé, pero no, para nada y entonces yo neófita total te imaginas que cuando yo mando a los chicos a trabajar ala calle o por ejemplo con el profesorado de Pálpala que teníamos que trabajar como vos fijate el maestro que va a enseñar en el 1º, 2º, 3º grado o en el primer ciclo de la EGB como va a trabajar el espacio vivido si el todavía no conoce su espacio y el profesorado justamente tiene que armarlo en eso cuando los chicos del profesorado traen un informe y se comienza a armar el informe desde los tipos de informe que existían en Pálpala desde la cantidad de Microemprendimientos que existían desde la problemática que había sucedido con el cierre de Altos Hornos Zapla desde...bueno todo lo que se va trayendo cuales eran los trabajos que estaban por ejemplo se tomaba mas gente de Pálpala que a la gente de otros lugares, por que la mujer se había quedado sola en ese tiempo y el hombre tenia que ir a trabajar en el sur o sea uno es como que entiende (el significado)...claro uno es como que entiende y los chicos te digo salieron a trabajar y se tiene carpetas que quedaron en la biblioteca del profesorado todos los trabajos que hicieron algunos bárbaros otros menos unos mas duchos en la cuestión de preguntar otros no tantos en manejo de entrevistas que se yo pero se armaron pequeños trabajos lo mismo acá como lo que te estaba comentando hace un momento con la cuestión de la transformación y.. o sea el

hecho de ellos ir a preguntar a la gente que esta trabajando en los diseños curriculares la que esta trabajando en el plan social en ellos interpretar cuales son las prioridades para ellos y para estos grupos de gente por donde esta viniendo la transformación o si la transformación es analizar si es inocentemente una transformación pedagógica es una transformación económica pero si ellos no salen a la calle a buscarlo a esto cuantos libros necesitarías, creo que un montón o ninguno por que no se si hay un libro que te pueda plantear todo eso

C : Y , Elina con esto que vos me decís consideras que tus colegas y los chicos que egresaron están en condiciones de enseñar en EGB 3, en polimodal de acuerdo a los enfoques que se están poniendo.

E : No, no, yo estoy completamente segura en este momento , así como estoy segura de que no se nada de investigación justamente ahora que estoy segura de que no se por que estoy empezando a saber (risas) creo que eso es lo importante.

C : Claro no , no pero en general vos crees que...

E : Entonces yo creo que nosotros no hemos tenido metodología de investigación y ahora nos exigen que seamos investigadores de nuestra propia practica te digo que todavía no se como lo vamos a hacer este... por que eso nos exigen desde el profesorado, claro el profesorado tiene que tener su centro de investigación por eso te digo, yo creo que toda la cuestión si sacamos, no me gusta sacarla pero si la sacamos a la historia de las ciencias sociales únicamente la historia no sabemos la epistemología, no sabemos la metodología, no sabemos cuales han sido las conversaciones, los debates últimos que se han tenido en relación a esta disciplina entonces vos fijate que nosotros podemos seguir trabajando con libros viejos , con enfoques viejos y en realidad yo creo que nos estamos perdiendo diríamos así , al no saber todo esto la posibilidad de ir creando y re creando constantemente cosas nuevas

C : Si, yo te pregunto esto por que en general el profesor de historia va a ir a enseñar EGB , polimodal y de pronto también pensar si lo que han recibido por ahí le sirve para esto , va a tener que actualizarse tener que...

E : Lo te digo que si vamos al enfoque que íbamos planteando ya vimos la necesidad, la necesidad urgente si...por que si vos quieres poner una fabrica acá vas a tener que saber el contexto social , vas a tener un montón de estudios, vas a tener que hacer miles de cosas y las necesitas desde el campo de la ciencia social entonces la vas a tener que ver inclusive hasta que si culturalmente es aceptada o no , muchísimos análisis que se tienen que hacer entonces yo creo que por ese lado no es cierto yo digo que no me gusta separar sino mas que todo me gusta conjugar esta cuestión de la ciencia social. yo tengo entendido que la capacitación nos va venir desde la historia, a mi me hubiese fascinado una capacitación desde las ciencias sociales por que nosotros en el polimodal si mal no entendí vamos a ser profesores de ciencias sociales entonces como profesores de ciencia social ,por que justamente si el objetivo de explicarse la realidad un profesor solo no lo puede hacer entonces ahí te pasa que cuando vos lees los programas de polimodal te das cuenta que tenes que empezar a estudiar , yo por ejemplo recién me estoy desburrando con grandes cosas de la geografía con grandes cosas en antropología.....

C : O sea que tenes que abordar otras disciplinas

E : Totalmente el abordaje de otras disciplinas, por eso te digo a mi me hubiese encantado una capacitación en ciencias sociales un debate sobre la epistemología de las ciencias sociales, trabajos o metodología de investigación de las ciencias sociales por que justamente el.... antes podría haber sido una capacitación en historia, hoy tiene que ser una capacitación de perfeccionamiento de ciencias sociales

C : O sea que crees que esto que viene es como para lo que esta trabajando antes, y no respondería lo que es ciencia social

E : Yo creo que lo que viene, la capacitación que viene va a ser como para ubicarte ...no cierto...en todo lo que a pasado en la disciplina y que es lo que ha pasado con la historia, pero

no se si tiene el enfoque total sociológico, antropológico ...claro todavía no hemos empezado, capaz capas que sí no se...espero...

C :Vos esperabas esto de la ciencias sociales y que otros contenidos te hubiesen gustado ver aparte de esta de la ciencia social, aspecto pedagógico, o crees que eso estaría subsanado con lo del profesorado.

E :No, no la cuestión, yo considero que todo trabajo nuestro se va realizando, tiene un saber disciplinario y tiene un saber didáctico si o si, ¿porqué?, por que yo en secundaria enseño historia, bárbaro, hasta ahí estoy bien, pero en el terciario enseño a enseñar historia, por que no se queda el docente el con esa historia que estamos trabajando el tiene que ir mañana a un grado y a su vez trabajar su historia con los niños, o sea el tiene que empezar a ver cuales son las cuestiones psicológicas, las cuestiones culturales y todo el análisis que el tiene que hacer como para que justamente dar vuelta eso por que yo creo que uno de los culpables de los grandes también problemas sociales que tenemos nosotros también a sido el manejo de la historia , por que el manejo de la historia a sido, vos fijate en la historia y todo lo que es esta parte social fue cambiando de acuerdo al momento político en donde se este, al momento de ... , hoy lo podemos charlar, en otro momento no visemos podidó ni hablar ni vos hacer tu encuesta, ni yo hablar como estoy hablando(risas), en otro momento hubiésemos ensalzando el lero el capitán y el general y ya esta, y ahí hubiésemos quedado, pero yo creo que la didáctica, por ejemplo en el profesorado no la hemos recibido, por eso te digo que yo te hablo de épocas atrás (risas), debe ser que no he tenido mucha suerte...como profesora(risas).

C :Elina si vos me tendrías que hacer un perfil del profesor de historia, que tendría, que características tendría que tener, como que debería tener este profesor de historia considerando todo esto que vos decís.

E :Para mí, yo te digo, o sea como profesor dentro de una institución, para mi tiene que tener una ideología clara ,aunque a mi me digan me digan que todas las ciencias..., las cuestiones objetivas, y todo, no se para mi tiene que tener una ideología clara por que tener una ideología clara implica un compromiso claro con lo que uno tiene que hacer y yo no se, te digo por que esto es una cosa nueva muy personal he... yo prefiero haber pasado por la docencia pelando con todo lo que pelee que habiendo sido una excelente este...recitadora de la historia de Egipto y la historia Griega, he... yo considero o sea como una historia de vida o sea yo pienso que el profesor de historia tiene que ser una persona comprometida, comprometida con la realidad.

C :Básicamente...

E :Claro, comprometido totalmente con su realidad y después te digo lo siguiente o sea analizarlo claramente y tenerlo bien en claro , el hecho de yo acá estoy enseñando historia o estoy enseñando a enseñar historia, por que hay muchísima cuestión de valores que se manejan ahí, yo creo que para eso también nos tendríamos que preparar, nos tenemos que preparar muchísimo ,la cuestión de la enseñanza de la historia yo creo que es una materia pendiente que la tenemos todavía, en historia nosotros hemos venido como te digo armando cosas, llevando situaciones, metodologías al aula tratando de que los chicos armaran una manera de luchar y pelear contra la cuestión del aburrimiento del adolescente o acá por ejemplo el hecho de crearle realmente el interés, no solamente el interés, vos fijate que en el profesorado de ciencias sociales es de que el maestro guste de las ciencias sociales para que luego en su escuela le de importancia por que la escuela primaria solamente es lengua y matemática ciencias sociales no existe, es como que no existe, y claro mas vale como no va a existir si solamente es la fecha patria si... los laureles y las figuritas pegadas mas vale ese tipo de... es como que se aburre , mas vale que se ocupa mas de la lengua y la matemática entonces acá en el profesorado nosotros tenemos que hacerle gustar las ciencias sociales y hacerle comprender que la ciencia social les va a servir como para ubicarse hoy por que le pasa lo que le pasa saber si esta de acuerdo o no, por lo menos ,o sea por lo menos no, a la

máximo que yo creo que uno puede aspirar es a que cada uno de nuestros futuros docentes tenga una postura crítica, una postura crítica frente a una realidad, frente a la educación, frente a todo lo que sucede pero por lo menos sepan pararse en un lugar y digan bueno yo estoy parado acá y desde acá veo la realidad de una manera y defender y fundamentar yo creo que eso es clave, yo creo que eso lo tiene, fijate vos, la ciencias sociales aunque hay que hacer que les guste para eso no hay que llenarlo tanto de tanta bibliografía, de tanto gre, gre, para decir Gregorio, como diría mi viejo (risas) si no de cosas concretas, de trabajos concretos, de cosas claritas, de cosas útiles, vos fijate a mi me llevo años hacer la sincronía de la cultura oriental, occidental y americana años, yo después, ahora con los chicos por ejemplo vos te das cuenta, yo te voy a contar la última experiencia que tuve este año, yo trabajé todo un año con un primer año de una escuela, el análisis de la humanidad en sí, o sea del origen del hombre en sí, desde todos los enfoques por que me interesaba hacerle entender no solamente que el hombre piensa, razona si no toda la cuestión del manejo de tecnología, entonces nos pasábamos trabajando un montón de tiempo hasta lograr entender que era esto de la humanidad ¿no?, y por esa idea de que el hombre debía estar en sociedad, que si no estaba con otro como que no aprendía, no podía ser, vimos películas, leímos libros, armamos cositas, eso e digo que me llevo como tres meses, mis compañeros me decían vos estas loca como vas a estar trabajando tanto tiempo en el origen del hombre, es que si yo lo tengo que llevar al chico a un planteo cultural yo primero tengo que diferenciar que es esto de la humanidad, y de distintas posturas, mas vale eran chiquitos la mayoría de trece, catorce años, que te contestaban Adán y Eva, después fijate que la pregunta era si este hombre fue produciendo cosas, fue produciendo culturas, fue movilizándolo en sociedad, si alguna vez habrá llegado acá, alguna vez habrá llegado este hombre acá, otro dos meses mas (se ríe), te digo, otro dos meses preguntándonos que es cultura, si existen culturas diferentes, inferiores, superioridad de culturas, si el hombre que había estado halla había producido lo mismo acá, tuvimos que ver hasta inclusive vos fijate a través de las comidas que me parece súper interesante los chicos descubrieron ese día cuando yo les dije van a ir al mercado, van a comprar maíz en la forma que... por que la clava es acá ver que cosas se tenían, que cosas se cultivaban y se siguen cultivando, vamos a ver los tipos de papa, los tipos de maíz, de..., trajeron habíamos contabilizado ese día veinte tipos de maíz, chicos que en su vida habían probado el tostado, el mote, ese día lo probaron, o sea, miren si esta harina de maíz la mezclamos con agua caliente y le ponemos azúcar, y la mezclábamos ¿no? o sea estábamos en una mesa así era un enchastre total con la harina de maíz, mezclando con el agua caliente, con los termos de agua caliente, otros habían llevado el api, fijate si nos tomamos esto a la mañana, y no una taza de té.

Tuvimos que preguntarle a la profesora de Biología, y quedo en pregunta lo que estábamos analizando en cuanto a proteínas y alimentos tiene una taza de té, que es nuestro alumno el que viene con una taza de té muchas veces, y cuanto tiene de alimento una taza por ejemplo de esta harina de maíz, no cierto, mezclada con agua caliente que es el famoso chircan que toda la vida se lo ha tomado, yo lo he tomado de chica siempre, que si lo mezclamos con agua... bueno yo te digo han ido descubriendo un montón de cosas, chicos que nunca habían probado las cosas las probaron, entonces nos surgió la pregunta, bueno si esto se cultivo a partir de cuanto... cinco mil años y los otros lugares cuanto... siete mil años, ocho mil años, o sea empezamos a mirar desde los tiempos y resulta de que los tiempos no eran tan diferentes, entonces empezamos a entender que el hombre acá se movió, hizo cultura, produjo cosas, cultivo, hizo su casa, nos olvidamos del neardental (risas), y del hombre del cromañon, nos ocupamos de Yavi, nos ocupamos de Cerro Colorado, nos fuimos al museo arqueológico, empezaron a ver todas las cosas ah... mire... profesora el peinado de las trenzas hace tres mil quinientos años se lo utilizaba acá..., bueno cuestión cultural, por eso te digo, otros dos meses, o tres meses mas, (se ríe), en la pregunta del hecho de decir si podíamos hablar de cultura

oriental, occidental, cultura americana, te digo que eso nos llevo mucho tiempo trabajarlo con los chicos, recién ahí dijimos ahora si podemos hablar de cultura occidental, oriental y americana, ahora si vamos a comenzar a hablar, bueno vamos a trabajar la cultura oriente, cual es el espacio que llamamos oriente, veamos el espacio que llamamos oriente, trabajamos con los mapas, con los colores de los mapas, ¿que me dice el color marrón?, ¿que me dice el verde, el amarillo, el mas suave, la altura?, y yo les hacia los juegos... si yo me voy de vacaciones, suponte a Cochabamba que tipo de ropa debo llevar. Y yo con los colores, las alturas si estamos en el valle el clima mas o menos como esta tenemos que llevar este tipo de ropa, entonces con todo ese análisis ahí recién dijimos, bueno esto es oriente, perfecto busquemos quienes viven, quienes viven ahí, quienes viven ahí los actuales países, después que hicimos un análisis de los distintos países, recortaron noticias los chicos de los actuales países, descubrieron que los Estados Unidos se esta por a la guerra con Irak, descubrieron que el atentado a la AMIA tenia mucho que ver con la problemática que se estaba viviendo en Israel y recién ahí les dije quienes habrán vivido antes, bueno antes vivían los Egipcios, los Hebreos, los Mesopotámicos,

C: Recién enganchaste lo que fue primero generalmente las unidades de historia de 1° año...

E: Lo que fue al final, hoy me estaban entregando los chicos sus informes te digo de la Grecia antigua por que a ellos les dije, mas vale que vamos a analizar esta cultura y ya no podemos hacer por que ya no tiene sentido desde lo minucioso de que cuanto...de las alturas... ¡no! desde la cuestión central cual fue su legado que fue lo que dejo y en que fundamentalmente se desarrollo esta cultura y ahí directamente para poder trabajar o sea que toda cultura es importante, no solamente nosotros, toda y a todas las tenemos que analizar, eso te estoy comentando en un trabajo de 1° año.

C: Mira vos que interesante ¿no?

E: Trabajo de 1° año que yo tengo ganas te digo la verdad de pedirle a uno de los chicos que haga la donación de la carpeta a la biblioteca por que realmente han trabajado con afiches, mapas, las noticias pegadas, y a mi me sorprendió muchísimo esta mañana cuando una cosita así me decía profesora sabia que nos están por dar el permiso y bla...y bla... de Irak y de Estados Unidos y otros que me decían que tienen que hacer los gringos ahí...y bueno años tendrán para responderse eso pero por lo menos te digo es otro el enfoque

C: Que interesante realmente ¿no?

E: Mira yo te digo, yo te puedo alcanzar carpetas para que vos puedas hacer los análisis del trabajo de los chicos eso no significa que todos aprueben ni remotamente, ni que todos bárbaro la lleven a la historia por que hay chicos que no le cuadra la historia, pero mas vale era lógico, como a mi me gustaba la historia, odiaba la matemática, claro(se ríe)también era una cuestión de respeto

C: Mira Eliña yo te muestro, yo alguna vez te di esto te acordés, ¿lo tenés? como para que me contés que opinas

E: Lo he leído en ese momento que vos me lo has dado, yo lo he leído, ahora si me preguntás ya, ya, ya, ni me acuerdo

C: No pero como lo miras así...

E: Fue toda la cuestión de que dijeron que la cuestión didáctica, eso me llamo muchísimo la atención o sea que es aparentemente solamente el análisis de la disciplina

C: Pareciera que si

E: Por que ese día se pregunto, y respondieron que la cuestión didáctica no...

C: Y vos crees que esa es una necesidad en general de todos los profesores de terciaria

E: Si, si, totalmente, totalmente la cuestión de la didáctica para mi es clave...es la base de nuestra profesión somos docentes (se ríe) o sea es lo mismo que el medico no sepa manejar el bisturí, claro tiene que saber (se ríe) si va a operar tiene que saber manejarlo, no es lo mismo que nosotros, todos los profesores tienen que manejar didáctica si o si que estemos encerrados

La enseñanza de la Historia en la Formación Docente de Jujuy:
ENTREVISTAS

en una disciplina, bueno, eso es otra historia, aunque manejemos un área esa es otra historia, pero si o si tenemos que manejar didáctica

C :Bárbaro por que es eso lo que te pregunto por ahí que otras temáticas necesitarías, aspectos...

E :Cosas así serías y...y como me gustaría que vos puedas sacarlo yo te pediría que esto me lo dejes, yo esto te lo contesto una por una, y no sé, te lo acerco en otro momento.

C :Bueno, como vos quieras, vos me decís cuando vengo yo te la busco y te la acerco allá, en tu trabajo.

E :Yo el lunes estoy acá en el mismo horario

ENTREVISTA

C : ¿Te recibiste en Tucumán ?...¿y tú título es ?

E : Profesora de Letras, de Literatura ; Castellano, Literatura e Historia.

C : ¿ Cómo se llama ? ¿En dónde lo recibiste ?

E : En el instituto San Miguel, es un terciario que depende de la Facultad de Letras. ¿ Por qué depende ? No depende sistemáticamente, no depende formalmente, si no que todas las profesoras de letras han formado el instituto. ¿Me entendés ?... Entonces cuando hemos quedado sin el ingreso...Yo la verdad que no fui a Tucumán a estudiar eso... Yo fui a Tucumán a estudiar, para ingresar a la facultad y estudiar traductorado de inglés, porque mi padre es irlandés, era irlandés. ¿Entendés? ...Entonces se habla mucho de inglés en casa...mi padre irlandés...entonces mi viejo decía ...bueno...no...pero estudiaba otra cosa...No...no...no, yo quería estudiar para que todo ese conocimiento maternal digamos, paternal ; esa lengua materna yo la quería mejorar... y todas mis tías tienen títulos de inglés en Buenos Aires...Yo quería el profesorado de inglés, el traductorado, porque acá en la fabrica no había quién tradujera.

C : Claro.

E : Bueno...entonces yo me fui a estudiar, fui a la facultad de ingreso y me corrieron...sabes qué ... con una vaina, porque había examen de ingreso ; la gente que ingreso fue la que pagó las coimas que pagó el examen, no sé si me entendés, es otra realidad argentina...es otra historia...¿Entendés ?...entonces los pobres quedamos ...a la lona. Entonces la profesora, una profesora se arrimó y dijo...miren yo les voy a presentar un profesorado, aunque sea pago, es muy bueno, tiene muy buen nivel, San Miguel, ahí estudian todos, entonces van, muy accesible, porque podes terminar de pagarlo...es muy accesible ...supone unos 20 , 30 pesos, supone ,una cuota así... y...bueno todas las profesoras que enseñan a la mañana, a la tarde enseñaban ahí ...entonces vivíamos en la Hemeroteca , nosotras, ahí de la facultad , en la biblioteca... entonces nos conectaba si era en lengua, en literatura...con todo ...aunque no te olvides que en esa época era muy ...este... muy rígida la educación.

C : ¿En qué año te recibiste ?

E : Yo me recibí en el 86, entré en el 81.

C : Bien... ¿Interesantísimo no ?... y dos títulos...

E : Sí Castellano e Historia...bueno aunque tengo más en lengua, mi pasión es la Historia, siempre ha sido así, y la Literatura no ...lengua vulgar...esa lengua...yo a lengua también le doy muy domésticamente...yo trabajo suponte... estaba trabajando con las canciones de Fito Paes, porque tenía que sacar la época...

C : Ah...bien...

E : O yo trabajo, por ejemplo en tercer año ,en Educación Cívica, trabajo con los indios, trabajo con todas las canciones donde digan, porque viste que Victor Heredia formó un movimiento de revolución indígena...

C : Claro...sí ...sí...sí...sí...

E : Hace 10 años mas o menos con la Mercedes Sosa , y se ha colado la Xuxa y se ha colado Roberto Carlos...claro entonces cada uno tenía que hacer una canción...entonces tienen que buscar esa canción...¿Me entendes ?...hacen, buscan esa canción...trabajamos los primeros y últimos habitantes...

C : que interesante...

E : Así que todo así, muy doméstico .

C : Y los vas enganchando...para que....

E : Después ellos se quedan con eso...después en tercero como digo doy los primitivos habitantes, para dar la población indígena.

C : Ya en tercero te quedan menos chicos de los que han ingresado...

E : No... eso es otro mundo, yo a la mañana voy a un bachiller, con lo que estoy hablando es bachiller.

C : Ahhh....

E : Bueno...ahora por ejemplo en la Historia de segundo año... este...es la Historia más importante que tiene el chico en la secundaria, por que es el choque entre las dos culturas, entre españoles y argentinos...yo estoy en este Perico, que algún día me van a ahogar esa fuente que tenemos...porque estoy ...de...¿Cómo se dice?...vos sabes que soy un desastre para nombrar las palabras...desmitigando...esos mitos tontos..."Colón descubrió América"... "Colón no descubrió un carajo" porque era un hijo de re-mil perra ...entonces acá en mis clases y en las clases del profesorado tienen prohibido decir eso...yo lo único que amo en este América es San Martín, de ahí partí ,vino el otro día Maradona y casi lo mato a Maradona ...casi lo mato, ¿Viste lo que dijo Maradona ?

C : No,no,no,no...

E : Que no cruzó los Andes... Qué hijo de mil perra.

C : ¿Y cómo ? a ver contame tu experiencia en segundo año.

E : Ah... ! es el segundo año...es dificilísimo ,por que vos sabes que todo el mundo se queda en segundo año, en el bachiller, es un curso colador ¿Viste ? ...los chicos están ...¿No sé ? ...es una mezcla psicológica y sociológica impresionante, algunos han crecido por demás

¡sácalo, sácalo! (pasa un perro)

C : No, no te preocupes, seguí .

E : Sí, otros por , no han crecido ...es una cosa, es una rareza, constantemente tiene que uno ser el apoyo a ellos ...están entre la joda y lo serio, en una palabra...ja,jaja ...¿No sé si vos ? con tú sicología... mira yo con tú, yo te digo, yo entiendo más en sicología.

C : Está bien, es importante ...

E : Porque es una duda tan grande que yo siempre siento...o me pongo de novia y me dedico a la...mira, mira, les cuento algo....

Una de segundo que se estaba tan loca, quería salir con uno de cuarto (estaba celosa) y dice que yo estoy atrasada, le digo "no deja que el chango te hable, pues"... "no, dice, está atrasada usted" dice...(responde la chica)... "ahora yo tengo que ir y decirle lo que yo siento". Por supuesto que así suban los siglos el hombre es hombre y la mujer es mujer,...se va ella y le dice al otro que quería salir con él ...bueno el otro, ella es de segundo te he dicho, a no, no, al revés era, ella es de cuarto y él es de segundo, le dice "pero ¡no !" ella dice "vos sos pendejo pero igual yo quiero salir con vos", así le ha dicho, delante mío ¿eh ?- "yo estoy delante de la profesora"... que va ser , él imagínate que estaba ...y hasta donde tiene que llegar "no, yo no quiero saber nada"(él responde)- tonto no, pavo sigue pavo, pavo ¿viste ?- "no, yo no quiero saber nada , vos sos una loca " dice, "no quiero saber nada". así han estado, hasta que ella le mando una carta, una carta, Rudix que yo, ni yo en mis años habría ¿viste ?,y le mando una carta al otro, entonces, el otro ya como buen hombre ¿viste ?, como buen hombre sin ofender nada , a agarrado así una hoja, ha echo una tarjeta, y le ha puesto ...VOS SOS...y vos abris la tarjeta...un forro, forro. ¿entendes ? Y realmente tiene razón, porque ya no había otro apodo, otra cosa para contestarle la carta. Se ha bajado la niña, a la ...a la dirección y le ha dicho, que él era un sinvergüenza, un degenerado, de lo último , que lo corra de la escuela. Y la otra, vos viste como es la xxxx(la directora), como es tan inteligente, entonces dice no, yo no, dice "es un asqueroso", entonces yo no, que no podía quedarme callada, me bajo y le digo "no, ¿vos sabés la historia ?- "no" me dice - no escuchame ¿mocososo ?, ella si se ha roto , pero mírale vos la actitud , como él no le ha aceptado salir, entonces la otra lo ha metido al buzón ."no" le digo, tenes que ver la historia de ellos, porque no lo hablas y lo enfrentas, por que pasó eso, o vos que crees que la otra... "pero mira , un mocoso insolente" ¡no ! ; me costó un triunfo

hacerlo quedar al tipo , porque el tipo ya estaba afuera. Así vos te podés imaginar, la idea como esa....

C : Claro, claro,...

E : Después te vienen , no, porque no hay libro, (no sé si me entendés) , yo tampoco puedo decirles chicos traigan sus libros, porque yo prefiero que compren un libro en Historia, en Lengua, suponte que estamos leyendo novelitas y tonteras para que ellos se desarrollen su... para mí lo más importante es que ellos lean, así que yo llevo revistas, llevo... que se yo un texto , no sé si me entendés , a mí lo que me interesa es que ellos lean ...

C : Perfecto.

E : Yo por ejemplo, con los temas de las canciones a mí me sirven, pero ya para más adelante, ya más contemporáneo el tema.

C : Y Vero ahora contame, en el profesorado, como trabajas ?...

E : Uhhmm...ese es otro tema...nulos.

C : Vos tenés ...eh... Didácticas de Ciencias Sociales ¿ Así es ?

E : Sí, Didácticas de Ciencias Sociales... pero doy las mismas didácticas que en el secundario, por que están nulos, y en los exámenes desaprueban por que no saben que es el Éxodo Jujeño , yo hago hincapié en lo suyo ¿Me entendés ? Yo por ejemplo como te decía en primero y segundo año los Mayas, los Aztecas y los incas , los empacho... pero yo no voy al cuento de que todo es lindo, yo ya les buscos los cuentos, les armo las clases, para que ellos vean la importancia que tienen los incas , yo tengo una revista española, pero mira llega a San Pedro la revista, ahí en San Pedro tengo cuentas por que .. este...es una revista muy interesante, todo del más allá, que a mí me apasionó ¿viste ? , todo lo que es así como Julio Verne, todo, y ahí sale, salió una historia muy interesante sobre la vida de los incas, que los incas habían sabido ser del más allá , no son de este planeta, ellos han venido a poblar y ellos se llaman, son Wiracochas , entonces ellos consideraban al dios Wiracocha y han venido ha poblar América, porque han visto el oro del mundo, si después los españoles se llevaban 175.000 Kilos por día, imaginate que estaba el oro del mundo, entonces los de arriba se vinieron...e hicieron esas ciudades Nazcas, esas que solamente se ven desde lo aéreo ...y cuenta, hay una parte en la revista , que cuenta que eran tan inteligentes que se comunicaban de mente a mente , eso me sirve a mí para ellos ¿me entendés ? a mí no me sirve si el más allá el más acá, ellos no entienden eso, porque su más acá , su más allá es hasta donde ellos ven nada más, su realidad, no es como yo, como vos, yo he viajado tanto Rudix, que para mí los panoramas son abiertos , en cambio para ellos son cerrados ¿entendés ? ,...para ellos no hay mundo como Perico ... ¿No sé si me entendés ?

C : Sí , sí , sí , sí.

E : Entonces el otro día, el otro día, mira ahí te doy un ejemplo, para que vos veas como una se esfuerza. Yo estaba dando un texto, la descripción del mar y ellos seguían escribiendo, bla, bla, bla, seguía la clase linda, en una de esas se para una y dice "¿ Usted alguna vez ha ido al mar ? ...sí... le digo" ¿Y qué se siente ?" y me tenían todos locos que se siente, imaginate uno conoce el mar, conozco todos los ríos, yo me conozco...(mi padre pescaba) ¿viste ? , entonces yo me conozco el Paraná, me conozco el Bermejo, me conozco el Uruguay, el río Uruguay me conozco de punta a punta, por que anduve viviendo en islas, todo un mes en islas, ahí con mis primos, con todos imaginate , me conozco el mar me conozco todo, entonces a mí me dejó tan mal , yo te digo puta, que no tengas esa oportunidad en tu vida de decir ...voy a ir ; por eso es tan importante viajar, aunque sea en familia, en pareja, solos, como sea , para no tener vos que ver más, por eso toda la gente se cierra acá, como no va de vacaciones no ve más allá de sus narices, para vos después venir y decir "No hijo" hay otras cosas mucho mejores, más feas , más lindas, eh...y vos fijate cuando haces un viaje con los chicos aunque sea a Tilcara, vienen re - cambiados , re - cambiados.

C : Que interesante, ¿Y vos ves este tipo de respuestas en los chicos más grandes? Suponiendo en el profesorado. ¿Por qué decís que están más nulos?

E : Por lo años, porque muchos sabes que, no es que dejan el secundario y entran al profesorado, sino que se embrutece porque la mayoría son mamás solteras con otras historias personales, entonces eso las anula...

C : ¿Tenés muchas recursantes? ¿Cómo es?

E : Yo ya no estoy en el profesorado ahora está XXX

C : Ahh...bueno...bueno...

E : Yo estuve hasta julio, después de tantísimos años hasta julio, tuve un problema ahí con ella y bueno...

C : Pero digamos hasta que vos estuviste ...

E : No, no, no, sí lo que yo estuve, tuve muchas sorpresas.

C : Ajahh.

C : Por que entre ellas, yo en primer año trabajo con la parte de conocimientos, o sea, tenés que saber sí o sí; y tenés que explicar todo, que es la historia y empezar a hablar, hablar, hablar, y bueno la que...pero vos sabes que yo no puedo pasar Rudix, si vos no sabes yo no puedo pasar a otro tema.

C : Claro.

E : Viste que en el profesorado se habla...si vos sabes, no sabes. Yo no, porque sabes, que para que después ellos van a ser lo mismo que las alumnas.

C : Exactamente.

E : ¿Me entendés? Desgraciadamente yo también he trabajado con modelos, y estudié con modelos, yo tengo un modelo de profesorado tan distinto al de acá ¿Me entendés? ...este... yo con mis profesoras he salido, he andado, he comido asado, pero también me han puesto un uno...¿No sé si me entendés?

C : Claro, otro tipo de modelo.

E : Una cosa de personas ...

C : Y vos por ejemplo ¿Notas la diferencia entre tu formación y los profesores de acá, los que egresan del Tello?

E : Sí, sí, sí. No nada que ver, sabes que son muy autoritarios, muy egoístas, ellos siguen en el estado bajo el régimen militar. Yo en Tucumán, fijate a pesar de estar bajo régimen militar, me conozco todas las manifestaciones, por que yo vivía en el centro, tengo en mi, en mi espalda(yo digo que no), en mi espalda, dos pedradas gracias a Ubaldini, por que en las manifestaciones dos pedradas me he ligado, una herida, porque he vivido ahí, pero fijate vos a pesar de eso, yo no he vivido en autoritarismo, en la educación, sí luchaba porque, para tener la democracia que tenemos, todos creen porque ha salido Alfonsín, nos han puesto, porque lo han puesto, no es que lo hemos elegido ¿No cierto? seamos realistas, pero sin embargo yo lo he conocido a Alfonsín personalmente, yo he trabajado con los radicales en Tucumán... personalmente lo he conocido, me pareció una persona carismática, estupenda, antes que sea presidente de la Nación; yo estaba trabajando con las bases de franja morada, hacíamos peñas, todo, nos sacaban re - cagando los milicos, este..., he estado (Ay disculpen, para, para) este...este... he estado en comedores universitarios donde ¿viste? estábamos comiendo entraban los tipos y nos hacían la limpieza bárbara, así, cosas así ¿viste? dónde vos tenías que, yo me cambiaba donde yo me cambiaba de pensión, si no daba a conocer a la policía, la policía venía y me caía a la pensión y me hacían un escándalo ¿viste? ...bueno... cosas así, sí, esa realidad sí, pero no eran autoritarios...ya acá sabes que tienen... mucha soberbia, por eso a mí me gustó, por supuesto la que paga los platos rotos soy yo, este, por el echo voy a tener 36 horas, no porque vos faltaste una semana y la directora la va a ser coordinadora, eso me gustó a mí ¿endendés? por que todo el mundo quiere ser aquí cacique, todo el mundo ¿me entendés? todo el mundo quiere ser cacique, ninguno quiere ser indio ...

C : Claro .

E : Y eso es un error gravísimo , por que vos no podés empezar a ser cacique, sin haber pasado por ser indio, no sé si me entendés ...

C : Sí, sí, sí te entiendo...

E : Así como te digo, me doméstico , pero no puede ser ¿viste ? porque lo, porque vos , como yo le digo a ellos, lo discuto a muerte eso , yo , yo digo a mis sobrinos le llegan a hacer eso, yo los mato, ; yo tengo cada lío con las maestras..."No" dice "yo no te voy a inscribir"(tengo una sobrina acá) "No te voy a inscribir, porque no tengo banco"_ "bueno yo te lo voy a comprar" le digo..._ "Porque vos sabes que la chiquita no puede ingresar....pero no, no, no Vero , cambiala de escuela" , "No" le digo le corresponde esta escuela y ella va ha venir a esta escuela ¿entendés ? ...No porque es negrita ¿viste ? Tengo una negrita y una rubia , mira vos lo que sale diciendo , la rubia no tenía ningún problema , no tenía falta que yo le compre el banco ¿me entendés ? menos mal que me lo han jubilado al tonto ese, pero... este...pero la negrita que hago yo con la negrita, no sé si me entendés.

C : Claro, sí , sí .

E : Y ese problema racial, existe en Perico por culpa de un director, que toda la vida a los negritos los ha barajado , chicos que viven a media cuadra de la escuela no han entrado porque son negritos ¿entendés ? bueno ese tipo de cosas que en mi escuela , allá y existe ese...bueno no sé si en Jujuy , creo que también...

C : También en diferentes formas y demás

E : ¿Entendés ?

C : Y cuando te llegan ,supones, o te llegan al profesorado, te traían ya todo, digamos un montón de conflictos, no...

E : ¿Los chicos ?

C : Los chicos.

E : Sí , conflictos sí, siempre hay .

C : Siempre hay , pero más de índole familiar ,decías vos.

E : Claro , este, como yo les decía a ellos , bueno porque yo necesito que ellos después sean lo mismo.

C : Claro y vos como le organizabas el programa para ellos , que van a ser docentes, como trabajas con ellos ?.

E : En primer año yo les daba contenido puro, todo conocimientos y en segundo año conocimientos y didácticas, algunas didácticas también de Historia, Cívica , bueno yo te voy a dar de la experiencia es triste , todos quieren ser por supuesto, todos quieren seguir. Hay un grave problema en el profesorado, no sé si soy yo , bien, pero no hay materiales, este, Rudix,, yo te puedo decir, yo tenía una colección de libros, no tengo nada, si es apunte, no tengo nada, porque nadie me a devuelto, porque no hay ¿ me entendés ? no hay... y desgraciadamente cuando vos pedís en cooperadora yo, vos no sabes lo que yo me voy gastando personalmente, pero no como ahora por ejemplo si vos me decís que yo mañana tengo que preparar una, yo no quiero ir el lunes, porque yo tengo que preparar material y no tengo plata, vos les pedís a los chicos, los chicos no te traen, por pedirles diez centavos para una prueba, le piden de matemática, le piden de esto, le piden de acá , les voy a pedir de Historia, no te traen, yo para traer un mapa, saquen fotocopia no mas y el que es habilidoso seguro que lo ha hecho o lo calcan en el curso, el mapa está, no se ha que precio pero ,el mapa está.

C : Está bien.

E : O sea el tema, de la ... vos no sabes también ¿no ? es muy relativo por supuesto no todo es así al extremo, no es una cosa extrema, porque los pendejos también cuando van ha ser una fiesta tienen, no todos, pero tienen ¿viste ? ... algo... por eso te digo medio relativo . En el profesorado también es relativo , pero bueno en el profesorado viste, que se gasta mucho.

C :Y decime en el profesorado, hay mucho problemas... en tu asignatura había mucho índice de deserción.

E :Sabes cual ha sido el índice , el más , triste que he visto en el profesorado , la falta de lectura. Lean , yo les hacia leer, se morían de risa ellos yo decía van ha leer los carteles desde su casa el profesorado, yo he dado lengua también un año ahí, no me gusta, no me gusta, porque yo ha lengua, para mi lengua es disfrutar este... disfrutar ¿viste? de lo que está escrito, no , no acá lo decodifican , lo manosean, lo cortan, lo llevan a la gramática es una guillotina , viste, corta y no valoran.

C :. Y, y Vero ¿que características debería tener el profesor de historia, digamos como ideal, de acuerdo a lo que vos me estas planteando, un poco lo que esperas , no ?.

E : y... antes de que me olvide de las del, del profesorado, de las chicas del profesorado, la falta de lectura, la falta de lectura en general, ¿me entendes? eso, eso me gustaría que lo pongas, la falta de cultura general, no tienen ni idea ellos dicen que mis parientes son los incas, pero sabes porque se los hago entrar por todos los poros, les doy poemas, les doy cuadros sinópticos hacen investigaciones y yo trabajo también en el profesorado con muchos fenómenos sociales de la realidad, para ver si le podes abrir el coco como dicen ; porque mira, es una falta total de cultura y vos te vas ha dar cuenta que siempre salta una que viajaba y dice "¡Ah! por que yo cuando viajaba a Buenos Aires he visto tal cosa ¿entiendes? las transculturaciones coyas, ¡ viste que los coyas hay !... dice que la mejor fiesta de la virgen de "Urcupiña" esta en Buenos Aires " , no se si las visto.

C :Si, si...

E :Bueno, pero el tema con el, con el...

C :Con el profesorado es esta falta... no...

E :Esa falta total de cultura, no tienen idea de donde están sentadas, por eso, yo en el primer año, cuando doy cultura, yo les hago elegir todo sobre la cultura coya, ¡no! sobre lo de ellas, por lo menos que sepan lo de ellas ; este bueno, vos vas a trabajar... este grupo va a trabajar con el carnaval, hacen la investigación, dan la clase ; vos vas a trabajar con la historia de la virgen de Punta Corral ; vos vas a trabajar... quiero que me traigas todo sobre la "Pacha" "Pachamama" ; vos vas a trabajar sobre el "Equeco", después van exposiciones, todo eso ; que sepan lo suyo, yo a los Incas se los hago, como te digo, entrar por todos lados , porque es lo de ellos ¿viste?.

C :Claro.

E :Porque después ellos van ha ir, para los grados, tienen que hacer entender que los Incas no eran ningún tonto, eran más inteligentes, super ,hiper, inteligentes ¿entendes?, y los chicos le interesa eso, los niños le interesa eso, no le interesa si, si este... como yo le digo a ellos, a ellos lo que les interesa, lo que los niños en la primaria , que esperan una maestra actualizada que sepa mucho y que sepa llegar a ellos, ellos no esperan que la maestra sea bonita, fea, linda no esperan eso , en cambio en Jujuy se manejan muchos por lo que creen , muchos se creen que son profesores porque llevan tapado de piel mas o menos ¿viste? . Están equivocadísimos yo en eso no me he formado y entonces me cuesta mucho.

C : Claro...

E : Eso, eso me gustaría que ... por ejemplo acá...me hace dar gracia que yo he echo un curso , por ejemplo ,con profesora de historia , sobre Ciencias Sociales , me tienen terror por que yo les rompo los esquemas ;" no, no," les digo, la otra vez hablábamos de Colón y les digo ¿Vos sabés por qué Colón vino a América? ; claro porque le digo, porque. "No porque era amante de la reina y la reina le ha dio todas las joyas" y de donde he sacado eso, porque yo he visto en una revista ¿viste? ¿entendés? Entonces me tienen terror, me dicen "esta me va a romper los esquemas a mí". Y a la Rebeca de Jujuy se mata de risa me ve, me mira , porque iban a la ... ella dió un curso de ciencias sociales, ¡Ah! no le digo, yo te voy a explicar, ella ha dado geografía con historia no para, yo te voy a decir, la geografía condiciona al hombre entonces

yo le he dado toda una teoría porque me dice, si le digo suponte, le digo que en Buenos Aires les interesa el puerto y nada más , no le interesa... y entramos a discutir y yo le daba así cualquier cosa así que la geografía condiciona al hombre y le daba ejemplo de una lengua, si yo a vos te doy sierra en Buenos Aires, vos decís sierra de cortar, para que más, pero si yo estoy en Jujuy , este, yo voy a decir como sierra de montaña o sierra de cortar, bueno así, cosas así, porque yo hice un curso en Buenos Aires para profesores del interior, no sé si una ves escuchó....

C : Escuche algo, sí, sí, sí .

E : Ahí en el Dámaso Centeno han echo un... yo me iba todo enero ahí en la casa de mi tía ¿viste ? me hacía los cursos.

: Pero piola no, no van ha venir con cosas, mucho para estudiar muchos talleres así, entonces vos ya tenés otras ideas que vos las vas adaptando de acuerdo a la cultura del chico o la cultura en que vos vivís por ejemplo acá vos no podés hablar de... que es otro problema que tienen los profesores de historia de la cantidad de conocimiento, imagínate si yo tengo que bajar todos los conocimientos de los datos históricos fechas , comas, sabes qué vamos a entrar a ser un ...y no le podés bajar a los chicos , no le podés, si a vos tu hijo a los cinco años te está planteando determinadas cosas y el de trece te plantea también cosas , suponte a mí me hicieron un planteo, yo tengo que vivir leyendo , porque a mí siempre me cuestionan, Dios, en segundo año yo doy Renacimiento y entonces el Renacimiento no se dá porque sí , sino porque en el campo religioso a venido un señor llamado Martín Lutero ,yo un día cometo el error , porque la verdad es otra, porque Lutero ha hecho eso, bueno averiguo , entonces a venido uno y me ha sacado la verdad , porque la verdad es así, que Lutero estaba enamorado de una monja ¿entendes ? entonces viene uno y me dice "sabe que me ha contado a mí un monaguillo" no sé de donde mierda , porque yo tengo 55 a 60 alumnos imagínate vos mucho, no también, eso influye mucho, pero uno siempre trata , como yo los conozco a todos nos conocemos de pe a pa , porque yo en primer año ,tengo con ellos lengua he historia y en segundo son los mismos entonces nos venimos conociendo ya ,y dicen "sí porque....

E :Mira se me armó tal despelote, bueno que como voy a decir eso, pero yo, tampoco puedo decirles no es mentira, porque no es mentira , porque hay testimonios escritos, porque cuando vos tenés un fundamento ¿Me entendés ? un testimonio escrito , eso es ha dado para la historia , donde vos podés decir , no, mentira, lo que vos tenés que hacer con esa criatura es decir mirá, bueno pero eso tanto no sabemos, porque a ver vos , mostrá , mostrame , tráeme algo escrito, entonces yo le digo que no veamos eso porque a cualquiera le puede pasar o usted no se me ha enamorado. , "no porque " no, no para entonces yo paro ahí ¿viste ? y relaciono que no es cualquier cosa ¿me entendés ? Y le digo a ella, a él , que el también me dé otras ideas , entonces yo a ese hombre la digo, porque en el fondo también es así , vos contás la historia , hay, en esa revista te digo que a mí ,me, me ,me, porque dice que porque Lincon el sabia de su muerte, él había soñado su muerte, o sea las clarividencias, los sueños , que la Zoppi lo dijo , que es lo que más me gustó de el curso ese que dió la Zoppi , en eso dijo también los sueños , desde los sueños desde la gente que no duerme , comienzan las ideas y comienzan las ciencias, es verdad, hay gente que ha estado años sin dormir, vos has visto por ejemplo en los inventos inventores, hay gente que estuvo años inventando el avión , inventando el teléfono, Grahán Bell , dice que. lo mismo que...no me puedo acordar el que inventó la luz, estem..... ya , ya lo tengo en la punta de la lengua, bueno el que inventó la luz , estuvo días en la oscuridad, días encerrado porque el necesitaba encontrar como iba a ser ese cablecito , ese puente para poder dar la luz, entonces yo a los chicos les hago ver otras cosas, que hay ,que hay por ejemplo eso yo lo aprendí de los incas ¿ves ? porque los incas dicen que nosotros no venimos al mundo porque se nos vega, porque tenemos una razón sexual, los incas te dicen que venimos al mundo , porque tenemos que cumplir una misión , por eso ellos no estaban de acuerdo con el aborto ¿entendés ? los incas decían que vos venías al mundo a

cumplir una misión , la de curar, la de enseñar, la de pelear, la de ser hija de tu madre, la de ser buena persona , vos venías a dar testimonio de algo, que es de Dios , mira o sea que ya los incas te hablaban , porque los incas decían , porque ellos se arrodillaban, porque veían una personita muy bonita en el sol sentada, en un trono, personita muy bonita , vos empezás a averiguar que es personita, personita muy bonita yo le pregunté a un cura , gente que ve , he preguntado a brujos , que es lo que veían los incas, un peruano amigo mío me contó , " no," me dice" no, no no Vero" hemos discutido noche ,dice" no Vero lo que ellos veían era Dios" no, no pueden ser que lo hayan visto a Dios ¿viste ?, y lo han visto a Dios, entonces yo siempre a ellos , porque yo, por su cultura no puedo decirles que los de allá, no sé me entiendes , entonces yo tengo que dar vuelta hasta darle a ellos lo que tengo que darles ¿me entiendes ? para que ellos me entiendan, cuando yo le digo a ellos que los incas eran más inteligentes, porque no había nada escrito "¿porque no había nada escrito?" porque se comunicaban de mente a mente , yo te decía a vos lo que querías que vos sepas, teléfono sin hilo , telepáticamente ,¿me entendés ? tengo testimonios , tengo para comprobar y lo de Colón que es otro también es tema, tengo, tengo una documentación de la universidad de Guatemala, así que, imaginate con eso los reviento a todos los colegas, me sacan no mirá , "mirá" le digo "tomá, tomá viejo cultivate" toma, entonces me odian, porque yo no voy a trabajar con libritos yo trabajo con revistas, con no se si me entiendes, entonces mi perfeccionamiento es mío no se si me entiendes no es del vecino nada, y soy... y .. me muero con la gente que es muy sistemática, mis alumnos no saben mucho de la de la fundación, la fundación de Jujuy la saben si no, no aprueban, pero te quiero decir que, toda esta mezcolanza que te hago, es porque vos tenes que .. yo estoy trabajando con la realidad y lo de Lutero se a quedado así, bueno, y por ejemplo yo les decía a ellos de Lutero bueno, a sentido un movimiento interno una luz que le a dicho basta porque él a visto que los campesinos no sabían leer ni escribir, en esa época , no te olvides que después nace la imprenta, que hacían los que estaban en las misas, las misas duraban seis horas, siete horas, yo les contaba, yo siempre les cuento, cuentitos a ellos ustedes saben les digo, "pobrecita había una señora que lloraba, porque quería mas misa " he tanto, entonces quería mas misa, entonces un chico vio que él aprendió a leer a escribir, el vio que su madre lloraba por que quería mas misa y quería leer, entonces se vio en la necesidad, ante la necesidad de inventar tipos, así invento la imprenta, te cuento así , por supuesto a ellos se los hago bien ahí ceremonioso porque así ha sido la madre del Gutemberg era la persona mas religiosa, nada mas que ella, quería seguir leyendo que mas decía Dios para nosotros, no , no , no tenia entonces Gutemberg lo primero que hace es un libro de misa para su madre, bueno eso es lo que tengo que decir a ellos, entonces yo les cuento a ellos que Lutero , bueno voy así yo hago mi mundo, con ellos ¿entiendes ? vos no me podes , bueno , vos sabes , yo donde descubro , por que según ellos, ellos aman los sistemas de evaluaciones , yo no los hago , a no dicen , a nosotros queremos que nos pongan notas por prácticos , entonces yo los prácticos se los pido ¿viste ? toda la semana pido prácticos , sobre algún tema , así sea, yo les valoro todo " ha vos a traído la biografía de Lutero " yo, " como te llamas vos ",yo le pongo la nota , ¿me entiendes ?, así es que yo estoy media atrasada, pero yo se los que van sabiendo ellos les encanta, realmente mi historia, ellos por ejemplo yo les decía , chicos el telescopio, no , por que ellos no saben, lo que es, hasta que uno apareció con un telescopio, no se de quien tenia, entonces han visto el telescopio, claro , y ,donde en otros años , decían que había un cometa, todos estaban de acuerdo con el telescopio, entonces todos se , pero ahora que no hay nada, ¿viste ? , están con la computadora, bueno Jhon Pascal invento la computadora, yo les explico, que se yo ¿viste ? porque a inventado, este , ellos se rien , por que yo les digo que D Vinci , inventado el avión, el submarino y el tenedor y se rien , bueno , todo lo que yo hablo , eso , aunque vos, no ... lo .. muchas veces no lo notamos , ¿entiendes ?, pero ellos los que lo ponen a prueba, y ellos con eso ya suficiente para mi, a su manera, pero te digo que generalmente, viene uno y me dice, "a

no , pero a mí me.." porque se ve que ellos comentan en la casa, ahí en la mesa o en un asado o en alguna cosa de la casa , comentan, porque después vienen y dicen " a mí me contó mi tío que los incas , este, tienen una ciudad que se llama el Machu Pichu" y te tren ellos, "y a mí me ha contado mi mamá que ella una vez ha visto que de la pacha mama ..." ¿no sé si me entendés ? todo eso sirve.

C : Claro.

E : ¿Me entendés ? , para mí me sirve, este, a mí me han contado, mi papá ha contado lo mismo que yo con esos cuentos, en tercer año allá en el Bachi , viste como son ellos de, bueno un día voy y muestro un cuento de miedo, a me da, a mí me apasionan te digo , esos cuentos de aparecidos, vos me das una película de terror y yo me muero, pero a mí los cuentos esos, "no" dicen "nosotros hemos visto la pacha" , "usted sabe que es así, así" y yo en el norte me la han contado igual, pero todo ha nacido de quién, viene un muchachito, era un amor, así como tu hijo, hijo único, pero ese hijo único razonado ¿viste ? una cosa tan , tan cálido, tan afectuoso, porque el hijo único tiene que ser afectuoso, yo soy hija única mujer, tengo mi hermano, mi hermano toda mi vida ha vivido afuera, yo me crié sola ¿viste ? , pero este...tan afectuoso así, me dice " mi abuela, ha dicho que si han visto la virgen de punta corral " yo digo, "están loco", "sí " dice "mi abuela, me ha dicho que habido niñitos que se han perdido en el cerro", "y los niñitos le han contado a mi abuela cuando eran chiquitos , de que había una señora muy bonita y muy buenita que les daba de comer, entonces los chiquitos no se han muerto de frío , les daba calor y les daba..." para mí es una historia tonta no sé si me entendés, válida y yo le, muy bien, "si y dice mi abuela que si quiere ir por la casa, que ella la va a esperar, que valla que le va ha contar" ; "no" decile a tu abuela que venga , se ha venido la viejita y me ha contado ; (repara la abuela), me ha contado a mí, yo no, ahí la dejé, cuando yo estaba, yo tengo una promesa, yo no fumo , porque he dejado de fumar gracias a la virgen esa , me dice el cura que sí, usted sabe padre yo quiero que me saque una duda, le digo, me dice "que lo que te han contado es correctísimo" , "¿ Quién te lo contó ?", una viejita que ha bajado de allá del cerro, está en perico, "es correctísimo", "¿de dónde ha sacado los datos ?", ¿me entendés ? ; yo me, yo ahí me sorprendí, la gente grande me empezó a contar otras cosas , y otras cosas, ...acá yo les he dado un cuento a ellos de aparecidos y desaparecidos y ellos me empezaron a traer sus cuentos , los del bachi, si poné, andá a ver a la directora me quiere comer porque todos tienen nueve y diez, pero vos vieras esos cuentos , con nudo, des, introducción y desenlace ; y uno ha sido presentado en la feria de ciencias, que lo presentó la xxx, entonces todas esas historias para mí son válidas , no sé si me entendés, yo estaba por hacer un museo acá, ah, eso de historia, bueno discúlpame que te mezcle todo,,,

C : No no hay problema.

E : Te quiero contar algo, vos sabés que acá , bueno acá te digo algo muy particular, iba a hacer un museo yo , porque los chicos acá, las familias , no sé si has visto , hay dos caminos a las pampitas , hay uno que va a San Pedro y el otro que va por atrás por adentro de las fincas , no sé si como que corta, bueno yo tenía, los alumnos de ahí yo los amo a todos ellos, porque que son re pobres, son buenísimos , aparte son ellos , son aparte , entonces vienen del omnibús ahí, salen como a las siete de la mañana de la casa, pero ellos no se levantan a las siete, ellos se levantan a las cuatro, cosechan frutillas y flores para dejar acá en el aeropuerto, que vos antes de las diez de la mañana , vas a ver montañas de frutillas y flores, porque ellos entran a las ocho al colegio, entonces ellos tienen una vida aparte, vienen siempre dormidos sin comer, un despelote, viste, entonces tuve, había uno que no estudiaba jamás, jamás estudiaba el Rodríguez ese , jamás, pero me vivía trayendo piezas arqueológicas, yo lo tenía diez no, porque para mí eso es válido, me han discutido, casi me corren en el colegio a mí, el colabora con mi materia ; bueno a ver "que has visto vos de esa pieza" ; " y porque esta pieza, a mí me ha contado mi papá..." y eso para mí es valido, ¿me entendés ? Yo creía, entonces quería armar un museo , y bueno, ya íbamos como medio año, y mi mamá acá me tenía , "dejá

eso, tenés una caja llena de cosas", bueno ahora no tengo he sacado todo, porque tenía cosas de adobe, mirá he borrado todo ahora, porque sino entro yo o las cosas, se han llevado un montón de amigas se han llevado cosas, a otros lados, bueno el tema es que, vos tenés que tener como siempre una apertura así, y bueno si armamos un museo le digo a una amiga, haceme pata, "no vos estas loca", así chiquitito ¿viste?, así como un estando, museo echo por segundo año, y eso así una semillita, "¡Nó que estás loca, que...!, la directora menos "Que estás loca". "que no"... bueno yo voy a armar algún día un museo, viejo, digo a los chicos: bueno que, a ver, yo ya quería ir yo a buscar las piedras, las piezas, lo que pasa que todo ese campo era dormido y ahora en estos últimos años han comenzado arar, pero yo no puedo seguir arando,, ni tampoco puedo seguir haciendo el pozo, porque ahí estaba la cultura San Francisco, entiende, y en esa cultura han dejado ellos todo, vienen un día los chicos y me dicen: "Profesora tengo que hablar con usted", dice, "pero no acá, en la escuela", yo lo que digo: "Oh, estos pendejos", ya tenían su diez no, "No" dicen "No podemos seguir trayendo piedras nosotros" pero este, "eso que usted quiere", dice, me traían hachitas, así las hachitas, me traían ollitas también, "No" dice "Porque los indios no nos dejan"...vos que vas a hacer me decis, yo me echo agua ahí, "¿Cómo papá?" le digo, "¿Los indios no te dejan nada ahí?", - "no me dejan"- "bueno está bien los indios no te dejan", así raja tal, le tuve que poner, ya le había prometido, así que le tuve que poner el aprobado, pero yo estaba así, yo un día voy a averiguar, nadie me decía nada, yo tengo un, otros amigos ahí, pero a la noche yo tenía gente grande, gente así de 30 años, yo he trabajado muchos años a la noche, en el nocturno, en el secundario, y a los 2 años, o sea al año no me acuerdo, me dice una chica, este, "Profesora, usted cree en todas estas cosas?", "Sí" le digo, "yo creo en todo", ahora en las cosa del bien y del mal, creo en Dios no más, "No" dice "¿Pero usted cree o no cree?", "no, no, no, si creo" le digo, sí..."¿pero usted ha visto a los indios?"... y yo digo la puta que... "A ver que te han contado a vos", "No" dice, "a mí lo que me han contado los chicos era: hay una represa, donde vos vas a ver todo así piedras y nadie cosecha ahí, nadie quiere tocar nada, porque es como una, un antigal ¿viste?, y los chicos me contaron que cada vez que se acercaban a la tarde, dos indios pero ¡Inmensos! como de 3, 4 metros, como vigilantes, que así, caminaban así, caminaban así, como diciendo no vas a tocar, enojados, dice, la mujer viene y me cuenta, una señora grande me dice: "¿Pero usted no lo ha visto?", "no" le digo, pero si es verdad lo que me han contado los chicos, dice, bueno ella me cuenta la misma, por supuesto que al otro día partí, ¿viste?, fui a preguntar: "yo quiero saber si ustedes ven algo", -"Sí, si se ve profesora, si se ve los indios, pero usted no cuente, no diga nada", no los dejan a las máquinas se paran, se para el motor de la máquina"- dice -"no pueden arar, ni los tractores, nada"; y era una persona de bien ¿no?, dueña de las partes de la finca, dice "no, vos querés entrar y yo te doy permiso, saca lo que vos quieras" ¿no?, viste eso no se toca, yo averigüe todo, pero para que vos. para tocar esas cosa tenés que hacer una pacha ¿viste? una pacha, así que mirame en todos los bochinches que yo ando, entonces para mí, entonces es válido, entonces no puedo tener las mismas cosa de los libros.

C: entiendo....

E: No sé si me entiendes, yo te doy este, este testimonio, porque es un testimonio, de las cosas que vos podes hacer con la Historia de los chicos, o sea que a mí, me lleva todo un año, ¿me entendés?, todo un año, este, ...investigar, ver, hacer.

C: Perfecto.

E: ¿No sé si me entiendes?

C: Sí, sí, sí te entiendo y...

E: Porque acá tenemos, como te digo, acá venimos aparte, así.

C: Sí bueno, y ahí...

E: Pero las chicas del terciario, he logrado que investiguen cosas de la historia, en relación con la realidad en que vivimos, pero los chicos, ¿sabes que no saben en el terciario?, que es

democracia...les he dicho yo miles de veces, "No van a aprobar la materia así", -"pero que tiene que no sepamos"- pero..."¡ Pero como no vas a saber que es democracia !", que es una forma de gobierno, cosa claves ¿no sé si me entendés ?, como podes, a ver yo necesito que vos les, por ejemplo yo a ellos les doy, a ellos, trabajo mucho con los valores, no, esos valores...! valores que ellos necesitan tener, para poder enseñar, porque si no, ustedes no van a ir a una escuela, les digo, donde tengan, este, video, dónde tengan una escuela con remises ¿no cierto ? con todo, ustedes van a ir a escuelas re- pobres, yo quiero ver que van a hacer ahí , se van a quemar los libros, entonces yo tengo que prepararlos a ustedes, no para el asistencialismo, sino como van a tener que construir un conocimiento a base de la realidad de ellos, ¿entendés ? ; entonces por eso es que es, es una cosa, o sea, entre la cultura del niño ¿me entendés ? o la cultura de los grandes. Y el conocimiento me parece que hay una distancia como, no sé, no sé cuantos kilómetros ¿me entiende ?

C : Sí, sí, sí te entiendo Vero...

E : ¿ Me entiende ? Para mí es una gran distancia. Entonces el mundo para mí, vive... Yo te digo, yo libros, bueno vos me podes decir, bueno que libro que vos usas , yo uso el Ibáñez, pero el Ibáñez a mi modo, aunque que, que otro Ibáñez, "No" dice "¿Cómo usas el Ibáñez ?" . Pero sabes que, si vos te vas desde afuera ...ummm...esta debe ser...pero yo, yo te abro ¿me entendés ? , te abro una revista, saco una parte buena y todo, o sino yo les cuento a ellos algo...

C : Vas modificando, vas cambiando...

E : ¡Ah nó ! yo nunca tengo dos materiales.

C : Bién, y ya, ya, ya estamos por la última, a partir de esto , ¿Por qué no...

E : ¡Ay ! no sé ché si, ¿vos estás bien ?, no sé sí...

C : ... interesantísimo

E : A sí que...

C : Bueno, de acuerdo...

E : ¡No ! sí quieren ver a los indios, no cierto, en la tarde, a determinada fecha, los van a ver ahí ...

C : (risas) .

E : Y te digo que están los indios ¿no ?, porque se ve, hay una sombra que se ve... y te, tengo la descripción de los chicos y de los grandes, que nada que ver el uno con el otro, son familias distintas ya...tengo todas las investigaciones echas...bueno de ese, de ese tipo de cosas, te puedo dar miles.

C : ¡Qué lindo ! ¿no ?

E : ...Como te puedo dar testimonio que yo he sacado en el norte, porque yo siempre adoro ir al norte antes, este...miles de testimonios con respecto a la virgen, con respecto a los aparecidos y desaparecidos , acá hay muchas cosas raras, mira ¡qué lástima ! que los he devuelto, porque tenía acá a los de Monterrico, las luces que ellos han visto, las cosas que ellos, que tienen en la finca, atrás del cerro, las cosas que ellos han visto, ¿vos sabes que yo no creía ? que iban a hablar ellos de los ovnis.... " Habían unos marcianos " , dicen , por supuesto y dicen los changos "¡no profesora !", "Si hemos visto nosotros !", y me lo han descrito, yo les he llevado revistas a ellos, no lo, y yo les he llevado, ese cuento, ¿viste ? del hombre del espacio que se yo, les encanta a ellos, todo eso les encanta, y bueno yo después les pedí una producción de ellos, han echo una investigación , que la directora dice : "Uuu , vos le has puesto de arriba el 10" ; ¿ no sé si me entendés ? . No sé si está bien , te digo, ¿no ?, pero ellos se mueren.. cuando vos vas a traer otrito, dicen , y eso para mí es una satisfacción .

C : Claro, les gusta , a parte...moviliza...Vero , a partir de esto ¿Qué esperas de esta capacitación ?, ¿Qué vas a recibir ? ¿Qué, qué, qué expectativas tenés ? Y todo lo demás, o sea frente a esto , que de pronto ahora estás ahí, este, que vas a hacer,, que te va a servir para algo ¿Para qué crees que te sirva ? ... ese...

posición fetal, mire que interesante, bueno los chicos dicen : ¿por qué en una posición fetal ? . Porque es una retrospectiva de nacimiento ¿entendés ?, y todo, todo un proceso entero, yo tengo que explicarles, también saco una revista selecciones, les llevo un cuentito ahí, que es como el hombre se vuelve a renacer, como renacemos en nuestras vidas, y bueno todo eso...¿me entiende ?.

C : Sí, sí, sí entiendo.

E : Entonces la arqueología y la antropología se quedó halla , este que, vos me podés decir, la historia se quedó halla en el conocimiento, para mi , todas las que trabajan acá , la mayoría se maneja con la historia y la historia es un conocimiento muy frío, pesado, denso, ¿entendés ? . Los datos históricos te sirven, el proceso histórico me sirve, los procesos, las causas , consecuencias, los porque, fundamentación, los errores morales .

C : Perfecto.

E : ¿No ?, yo les digo a ellos que educación es la Historia. Me enseña a mí, pero no para que sea bestia, sino, para que yo sea mejor. ; para que sea una persona mas buena, yo no digo que sea la persona, bien, porque no existe el bien, porque sino, te digo, que a mí me ha pasado, en decir ; "¡ Ah! y como Copola" ¿me entendés ? o "¿ Cómo Maradona ? ", y empiezan a cuestionar que a eso le gusta, y empiezan a cuestionar los chicos, "Ay, porque Maradona, entonces si es una persona bien ", porque Maradona , entonces les digo, ustedes ven como va a quedar la historia esa, entonces, ya tengo que entrar ¿viste ? a tocar , entramos a discutir todos y a debatir, a discutir, y todos saben ¿viste ? ; muertos de odio, porque yo tengo que caer que, y decir, a , "Chicos " ¿entendés ? " No tienen que pensar así, ustedes tienen que ser más inteligentes que Maradona" - "No, pero es que no tengo plata" - " ¡No , como tienes que pensar así ! " ; yo les doy una técnica ¿me entendés ? ; sean buenas personas y entonces trabajo de nuevo con el miedo , el miedo es terrible ves Rudix, es un miedo estúpido, sin, sin contenido, ¿viste ? yo , yo digo , yo saben, no, ellos saben , tienen que tener miedo a los padres, a Dios, a mentir, o a ser sinvergüenza, miedo a robar, tengan miedo . Yo a ellos les hablo directamente y que , o sea que se lo guarden ¿viste ?

C : Está bien. (risas), sino.

E : No, así que eso , que eso te quiero aclarar, que la historia, y el tema de la historia y la antropología y la arqueología nada que ver, a pesar de que todavía es una disciplina, no, para mí ya es una ciencia ¿me entendés ? ; la antropología, la arqueología y la paleontología o la etnología de las razas ¿me entendés ? Yo una vez hice una historia, y yo trabajé mucho con la historia de la religión, porque, por ejemplo en segundo año, yo te hablaba de Lutero, me saltan todos del curso, tengo mormones, testigos de Jehová, todo, y se armó cada bochinche ahí con los mormones esos, ¡ Oh! mira esos mormones, entonces yo tengo que volver a leer ahí, bueno todo es larguísimo.

C : Interesantísimo , bueno ya también me has contestado que esperas de la capacitación. Realmente esperarías otra cosa.

E : Claro, yo, yo tengo la fé que por ejemplo la gente como Marcelo Lagos, que es más piola ¿viste ?.

C : consideras que podrías brindarte aportes para tu formación

E : si, creo que si sobre todo los planteos que realiza.

C : bueno te agradezco por este espacio

ENTREVISTA

C : Pudiste leerlo (en referencia al programa de actualización académica de la disciplina Historia)

E . Sí.

C : ¿Que te parecieron los objetivos, los contenidos ... ?

E ; ¿ Me estás grabando, decís ?

C : Sí.

E : Sí , yo pienso pero, yo pienso que es muy ambicioso , es bueno y muy ambicioso, eh, los contenidos en el profesorado de historia, generalmente se los aborda en todos los años no así , por ejemplo al tema 1, tendencia, debates de la historiografía del último medio siglo ,estos temas que abarca se los ve muy así, digamos someramente ¿no ?, no se profundiza algunos temas, entonces creo, que hacer, este, una diferenciación de lo que es la historia de la narración retórica, , el papel de los historiadores y de la misma historiografía, es bueno. Y Por ahí significa, que desde el punto de vista historiográfico , este, no se ha abordado ese tema y ahora sí, eso son lo , lo que pienso que está bien, eh , los aspectos innovadores . Ah, y otro tema bastante amplio que no responde muchas veces a la cronología de la historia argentina.

C . Mju.

E : Y entonces, ¿Cuál es la dificultad? que esa periodización que va acá¿ no cierto ? , tendría que , este, hacerse una, una periodización paralelo con , respecto a la historia argentina, para que el docente.... pueda relacionarse más . En la argentina, en la historia argentina, en lo que es historia argentina.

C : Bárbaro .

E : ¿Para qué ? para aplicar eso de la diacronía y la sincronía .

C : Bárbaro. Y por ahí otra pregunta era que...

E : L a pregunta esta, el programa necesita consideraciones temáticas referidas a aspectos pedagógicos de la enseñanza de la Historia, yo pienso que en segundo y cuarto sí se necesitan ¿no ?, muchos aspectos pedagógicos , con respecto a la enseñanza , porque ahora lo que se pretende es un cambio de actitudes y desgraciadamente, el cambio de actitudes lo vamos a abordar desde la metodología ¿no ?.

C : Exactamente.

E : Sino no, no vamos a cumplir este objetivo.

C : Bueno,...

E : Y como hasta ahora en los profesorados, estamos enseñando lo que era tradicional, sin referirnos a lo, a la misma propuesta, ¿no ?...un desastre...

C : Bien...

E : Ah... ¿cuales son las expectativas frente al curso de actualización académico ? Son muchas, las expectativas son muchas, solo que, frente este cambio todos estamos, este... estamos pensando, sabemos que tenemos que perfeccionarnos ¿no ? , capacitarnos, pero además la necesidad por saber siempre un poco más, por ocupar más espacio, también.

C : ¿ Ocupar más espacio ?, ¿Cómo...

E : Ocupar, este, sí, o quizás un espacio real, ocupar pone le, espacio y seguro, digamos en el ámbito laboral.

C : Para asegurar el trabajo.

E : Sí , asegurar el trabajo.

C : Bien.

E : Y aparte, por supuesto, este, nos sirve para refrescar muchos temas que no se han estudiado

C : No se han estudiado , por ejemplo cuales ?...

E : Que no han enseñado, muchos de estos temas no se han enseñado, muchos de estos temas no se han enseñado, por ejemplo algo que no se dio, nunca se enseñó es la mujer.

C : Aja.

E : El papel de la mujer, ese es un tema que nunca se enseñó , que por ahí uno lo aprende solo, pero nunca se ha dado mucho.

C : No apareció nunca directamente.

E : No , no había bibliografía, ¿no ? . entonces no nos preocupamos mucho por la...otra cosa tampoco se había dado por ejemplo, es el tema este del apogeo de la sociedad burguesa, y la reconstrucción de esa sociedad burguesa ¿no ? por las guerras, se las dejó un poco de lado y con respecto a lo ... de América Latina tampoco se hizo mucha referencia a la enseñanza , por lo tanto son temas olvidados

C : Bien este, yo te comenzaría a hacer las preguntas de la entrevista..

E : Nos formamos sobre conceptos cerrados, vos me preguntas con estos cambios, a mí, cuales son esos conceptos, por ahí en la construcción del concepto es lo que se dice.

C : Claro.

E : No es lo mismo que memo, memorizar conceptos.

C : Claro, claro.

E : En el 100 % de los docentes de todos los niveles, los hace memorizar conceptos, no comprenden los conceptos.

C : Exactamente . Y yo te preguntaría ahora Rebeca, bueno , en este momento no estás frente al aula, pero has tenido muchísimos años de estar en todos los niveles, ¿no es cierto ? , Has estado desde la primaria hasta el terciario.

E : Hasta el terciario, sí.

C : Terciario, este, así a nivel general, y ahora como un poco estás en esta parte de pensar los contenidos, ¿ Qué aspectos consideras más importantes en la enseñanza de la historia ? . Los docentes cuando piensan en enseñar historia, digamos, historia, o sea , ellos , bueno vos como crees, como, ¿que aspectos consideras importantes en la enseñanza de la historia ?

E : Enseñar, los conceptos históricos, enseñar los procesos históricos, desde la realidad del alumno... de la realidad del alumno, relacionándolos en forma global con ellos, otros espacios, con otros espacios lejanos y cercanos del tema.

C : Ahora, en todo el tiempo que vos has tenido, ¿Qué dificultades te traían los chicos, o los alumnos ...digamos cuando enseñabas historia ¿ Cuáles eran las mayores dificultades que vos veías ? digamos que ellos...

E : La dificultad era, que siempre estudiaban , habían estudiado todo de memoria , siempre estudiaban de memoria... este., con un solo texto escolar, no lo terminaban de usar... entonces no existía la apertura hacia la lectura... no existía, ni tampoco se los motivaba ¿no ? , para que lean.

C : Perfecto, no hay motivación para la, que por parte , o sea, mucho aprendizaje memorístico.

E : Memorístico , eso es, por eso digo ¿no ? .

C : Sí.

E : Que así yo creo.

C : Exactamente.

E : Mucho aprendizaje memorístico , solo que , y ahora poco interés , y ha quedado desinteresada la Historia, poco interés , porque en el nivel primario nada más que para las fiestas patrias, hacen estudiar la historia, para los actos escolares... y en el nivel secundario , lo que decía el programa, no se podía salir de ahí.

C : Claro...y por ahí los alumnos frente a esto, era como que no...

E : Que no les interesa.

C : ¿Cómo seleccionabas la bibliografía para tus alumnos ? o sea, ¿Cómo actualizabas ? ; ¿Cómo , cómo trabajabas ? digamos.

E : Como trabajaba yo, bueno , tenía en cuenta ¿ no cierto ? , que lo de todos los días, leía lo de todos los diarios, leía todas las bibliografías que se sugerían y me he comprado muchos libros ¿no ? ... leía todos los diarios, veía los , también videos que me podían servir y hacia, me capacitaba a través de los cursos ¿no ? , de capacitación o que dictaba la facultad, los cursos...

C : Bien , seguís siendo como antes, con la realidad, o sea, a partir de los diarios de la realidad ibas relacionando . Y contame este, ¿ Vos egresaste del Tello, no cierto ?

E : Sí.

C : ¿Qué cambios crees que necesitaría la estructura , del plan de estudio, de la carrera, qué necesitaría enfocar de acuerdo a las nuevas, digamos necesidades, para la enseñanza de la historia ?

E : Bueno , el Tello necesita toda una reestructuración , porque los programas son los mismos de cuando yo me he recibido , toda una reestructuración , en primer año por ejemplo, este, se esta manejando una bibliografía vieja, que es lo que he podido observar en los exámenes , bueno en todos los cursos, bibliografía muy desactualizada , este, en donde no se exige nada más que esos libros, el chico no se preocupa por consultar otra bibliografía, agradece que no sugiera nada más, entonces aparte de estar desactualizado...

C : Porque..

E : Se quedó en lo que fue y no en lo que es ; que más se tiene que cambiar. Eh, en cuanto a los profesores que entran por concurso, antecedentes y calificaciones, si no por el curriculum , no por su , digamos, por su... como se da...

C : Claro...

E : Por su carpeta de curso, ni que se yo...

C : Ahora, digamos que materias crees que necesitarían, que le agregarían o que a nivel así, cambio...

E : Ah, a nivel de cambio en toda la historia argentina, eh, porque tiene historia argentina 1, 2, 3, y 4, se le debería agregar la historia de la región y la historia de la provincia, que, este..., no la ven directamente...

C : No se lo ve

E : No se lo ve, en antropología... , en antropología, no, no se ha actualizado con la realidad provincial...después... he...se observa. por ejemplo, el origen del hombre, el origen del hombre con una concepción este..., de lo que fue en oriente , en Asia,, en oriente y Asia y no se , este, tiene en cuenta lo que fue en América. Eso lo dicen los exámenes, no enseña, no, pero al escuchar los exámenes, me he dado cuenta que no se tiene presente el hombre americano...

C : O sea que todo lo americano estaría como nulo...

E : Nulo Claro. Sí después ... algo que me parecía como crueldad, una barrabasada , que el seminario de investigación .

C : Mju.

E : Que el seminario de investigación ..., no se oriente como corresponde, para, para ese fin ; y que en la cátedra de auxiliares de seminario, y que la cátedra de auxiliares de seminario, el auxiliar del seminario que debe ser un complemento, se lo use para, se lo use como un complemento del seminario , que lo use, para, este, enseñar la historia de Jujuy.

C : Una preguntita Rebeca, ¿Estás de acuerdo con los derechos , que la carrera sea de historia y cívica ? , como lo fue el titulo primero.

E : ¿Educación cívica ? y bueno, yo pienso que , que el, el, con la educación cívica solo ¿no cierto ? este, se lo podía relacionar más con ciencias jurídicas por lo tanto le faltan materias, le faltan, ¿ no ?,derechos, ahora Historia sola ¿no cierto ? le faltaría por ejemplo algo mas de Sociología y las otra ciencias que hacen las ciencias sociales.

C : Y respecto..

E : Ahora, antes de realizar esta reforma , habría que ver que, como va a ser , como se va a enseñar historia y geografía , como disciplina, claro, porque antes de proponer algo, hay que ver que pasa.

C : Mju, historia y geografía, claro.

E : Sí como disciplina ¿no cierto ?

C : Bien y acá la pregunta sería , Y a nivel de las materias pedagógicas , necesitarían una reformulación , una adecuación.

E : Sí, sí, sí..

C : Cómo cuales...

E : Por ejemplo tienen este, he , creo que tienen didáctica 3 en tercer año, tienen didáctica en tercer año del profesorado ; pero les falta realmente , un profesor, realmente de didáctica, que enseñe, un profesor de didáctica, porque está dentro un profesor de historia...y no tiene....

C : Claro, sería la metodología...

E : En la metodología...y hay una de didáctica que no creo que de metodología y metodología tiene que ver con una, de ciencias de la educación, quizá, con un auxiliar, que sea un profesor de historia .

C : Claro y después tienen otras materias pedagógicas ...

E : En didáctica cuatro, bueno, la metodología 4, este, los chicos están solos, porque les falta, casualmente, no una receta, pero si la práctica ¿no ? de la didáctica.

C : Aja . En las otras materias que traen pedagógicas, del, desde el principio deben tener ...

E : En primer año creo que tienen filosofía , que a mí sinceramente, no se si ahora, porque yo no me interesaba en ese momento, no me sirvió de nada y ahora se que lo necesito, porque se la necesita mucho la filosofía ¿no ?, entonces, todo, después uno va madurando, va aprendiendo, después , este, ¿no ?, las materias eran muy pobres, para analizar, porque tenía una materia pedagógica por otra creo o didáctica, como se llamen , una pedagógica ...

C : Muy bien , que no ayudaría...

E : No, no, no, que no ayudaban a ser docente.

C : Bien este Rebeca te voy a hacer una pregunta , que tendría que habértela echo al principio ¿Por qué elegiste el profesorado de historia ? ¿Qué te llevo a elegir el profesorado de historia, y estar en esto la historia , no ?, que tenía que haber sido la primera pregunta, pero bueno.

E : El profesorado de historia yo elegí , porque tuve un profesor , que era el doctor Chicarelli, eh, y como nos contaba tan bonito la historia, porque él nos contaba como un cuento la historia , esta de Jujuy, es decir, me motivó , digamos, para elegir ¿no ? la carrera, pero , este, otra cosa que hay que reconocer, era, porque mis padres no me dejaban ir a otro lado, esa era la realidad y había que elegir una carrera ,que este acá en la provincia.

C : O sea, que a vos te gusta mucho la historia en si, cuando ingresaste...

E : Sí.

C : O querías ser una docente.

E : Me hubiera gustado ser, tener un título , digamos universitario o hubiera elegido abogacía , pero, no este, profesora de historia, era, no había más remedio que elegir un profesorado de historia.

C : Este, ..., vos en los últimos tiempos, ¿cómo ves ?, digamos, a tus colegas en general, a habido cambios en las corrientes historiográficas, en los enfoques que le dan a la historia ,¿cómo crees que se han manejado ? este, digamos, de la, de las corrientes que , que se están trabajando, las corrientes historiográficas .

E : Yo pienso que no hay corrientes historiográficas, porque sino no nos estamos capacitando, no las aprendemos, entonces la gente que está en la transformación son muy pocos, los que están comprometidos con el proceso, son contados con los dedos, y esto, a través de mis hijos observo. Y seguimos con los cuestionarios textuales del libro ¿no cierto ?, del libro, de un determinado libro, en donde se hace investigaciones, y tanto en los colegios

privados, en los colegios privados por ejemplo también siguen determinados libros ¿ no cierto ?, este, y los pocos profesores que quieren hacer investigaciones , los mandan solos, sin una orientación biográfica, ¿viste ? , no les dan los profesores la orientación bibliográfica , porque no la saben, quizás entonces están buscando , que es lo que le trae el alumno para poder aprovechar, eso yo lo he observado, a través de mi hija en quinto año y en tercer año de secundaria. ; que es lo que puede aprovechar, el profesor tampoco acepta la crítica , puede ser muy joven, pero no acepta la crítica, no acepta la crítica, son cerrados, porque lo que ellos dicen es así y no es de otra forma.

C : Eso es peor.

E : Duro.

C : Duro.

E : Yo pensaba que gente que estaba en el gremio, podía cambiar, pero no , son muy cerrados , tienen que pensar como ellos dicen y no de otra forma .

C : Mju, Esto tiene que ver también con los enfoques de como trabajan y demás.

E : Sí, si, si.

C : Y ; ¿Han cambiado ? ¿A habido , vos crees, alguna innovación en estos últimos 10 años ?, o ¿a habido influencia, supone, eh , de otros ámbitos ?

E : La única influencia que pudieron haber tenido son, este, usar los medios masivos de comunicación, como motivación, puede ser, para algún tema, pero le ha faltado el análisis , este, he detallado de cada uno de los aspectos, que se podían rescatar ¿no ? porque ven todo el video de la película , pero no ven la parte antropológica, la parte social, la parte económica , la parte política y empezar a relacionar con lo de ahora, que podría sacarle más provecho.

C : Es como si quedaría muy ... en cosas..

E : Sí, eh, que ven esto y nada más... bueno.

C : O sea que...

E : Es algo así, lo que veo, haber, por supuesto deben haber excepciones, ¿no ?, que están haciendo investigaciones.

C : Vos crees que, ¿A habido algún avance ?, con el tema de estudios regionales en las escuelas secundarias, por ejemplo...

E : Eh, con respecto a la historia regional, me consta, que no se está enseñando la historia regional, se está enseñando una, una historia provincial y local, ¿por qué ?, ; cuando nosotros enseñamos el accionar, supongamos de Gorriti o el accionar de Belgrano 1812, no podemos hablar de Jujuy nada más, te tengo que hablar de la región del Tucumán y entonces si hablamos de la regionalización , tendríamos que hablar de la historia Jujuy, Salta y Tucumán ; el sur de Bolivia y el sur de Perú y estamos hablando nada más que de Jujuy, entonces hay una concepción errónea, de la que es localismo y de lo que es región, no existe para mí una, eh , para ellos ¿no ?, una clarificación , de lo que es localismo y región y es Jujuy... es digamos local, después eso lo estoy observando en 2 o 3 escuelas que quieren, dicen que aplican la regionalización y ...otra cosa, si nosotros nos ubicamos después de la , de la creación , digamos, del virreinato , después de la autonomía política, ahí podemos hablar, muchos años después, después de 1853 de la región del NOA, pero antes vamos a hablar de la región de Salta, de Tucumán y antes vamos a hablar de la otra región, de la región ¿no cierto ? Quizás de la época del virreinato, vamos a ubicar otra región geográfica, no la misma, vamos también cambiando que es región históricamente ¿no ?, el hombre y la zona es otro , el espacio geográfico, era, evolucionó en cuanto a región, eso... yo creo que no, historia de Jujuy difundida y mal.

C : Y mal, entonces, bueno, digamos la otra pregunta seria, si estos docentes están en condiciones de enseñar, lo de EGB3 ...

La enseñanza de la Historia en la Formación Docente de Jujuy:
ENTREVISTAS

E: Yo pienso, los contenidos del EGB3 son tan amplios, que el maestro no esta en condiciones de enseñar, son muy elevados, que no sabe, si en el secundario vana tener que capacitarse.

C: O sea...

E: Una gran capacitación.

C: Ni el profesor, ni el maestro, estarían en condiciones.

E: Totales, ¿no?, por ejemplo, ahora siendo realista el maestro conoce un, las características psicológicas, de acuerdo a la edad de un chico de 11, 12 años, los maestros, este... los profesores estamos más acostumbrados a trabajar, a poner una barrera y no lo tratamos como niño...

C: Exactamente.

E: Nosotros no podemos bajar el séptimo y ellos tampoco podrán subir, por el contenido, uno, por ahí sabrán algunos de los contenidos, pero son muy elevados, muy elevados, tenemos que tener un perfeccionamiento,

C: Para, para ambos, pero crees que, en el caso de los maestros es como muy difícil, que puedan acceder, digamos a todo lo que es su maestría, en cuanto solamente.

E: O contenido.

C: O contenido, este. Una preguntita Rebeca, ¿Qué características debe tener un profesor de historia? Para vos,

C: Para mí el que sea profesor de historia, que sea crítico, que sea, este, digamos, autodidáctico, autodidacta, sin dejar de lado la capacitación también, este, eh, digamos sin dejar de lado la capacitación, queda los entes especiales ¿no?, porque no, nos podemos quedar nada más con lo que nos enseñaron, hay que perfeccionarse ¿no?, bueno que vos, que sea, este, reflexivo, que sea abierto, que sepa escuchar a los demás, no se si saber el error de perfil que quiero... que sepa escuchar a los demás, este, haber, yo diría que sea, que sea constructor del conocimiento... que construya el conocimiento, que construya el conocimiento, y que le permita al alumno, sentirse seguro de lo que haces, no anularlo, por ahí cuando no sabe algo lo anulamos...

C: Claro.

E: Eh, después, que sea honesto y que reconozca cuando no sepa, que sea honesto, que reconozca cuando está errado o no sepa algún conocimiento, algún concepto.

Después que nos, aparte, que sea honesto, que sea solidario, que no sea egoísta de sus conocimientos.

Falta mucho, me voy Rebe (INTERFERENCIA)

E: chauu, chau, voy. Que no sea egoísta. (ya voy)

T: poquito te falta.

E: (si, si, si ya voy) Que no sea egoísta ¿viste? de lo que sabes, que sepa compartir.

C: Claro, seria más o menos tu perfil...

E: Ay, Dios mío, no se...

C: De profesor uno, lo bue...

E: Que sea bu. También inquieto ¿no?

C: A inquieto.

E: Inquieto en la búsqueda...

C: En la búsqueda, bueno, Rebeca, mas o menos...

E: Ahora yo te digo algo que quiero que lo pongas ahí,...

C: Estás por tener la idea desde la práctica real, que pasó, ¿no?, desde la mirada, desde tus años desde la experiencia, desde este lugar que, ahora te pone fuera de sistema, pero a la ves, mirando al sistema.

E: Claro, ahora desde el punto de vista educativo, la historiografía en lo que esta en boga ¿viste?, la historiografía están más o menos haciendo

La enseñanza de la Historia en la Formación Docente de Jujuy:
ENTREVISTAS

Y bueno y pienso que más o menos, se la está haciendo, en algunos colegios, ya puedo decir, los colegios que están, los chicas de la universidad, no.

C : (risa)

E : Hay que reconocerlos, están y van a la universidad, han cambiado su forma de ser ¿o no ?, las otras del profesorado, no,

C : Modo.

E : No sé si puede servirte, algo más.

C : Bueno, yo te agradezco, Rebeca.

ENTREVISTA

E : Yo daba, o sea yo dicté en unos años en ciencias sociales y su Didáctica en el PEP y en el MEB, , o sea en los dos magisterios , en...y... en este momento soy, digamos, capacitadora de las Red , capacité ya maestros del primer ciclo, ahora voy a empezar a capacitar a los del segundo ciclo , al em , esta vez con de Capital incluida , ¿no ? , algunas escuelas de capital, eh Quebrada y Puna capacité , en la primera, digamos, para primer ciclo , rurales y urbanos, en ... uno intenta, no se si un poquito, uno intenta conciliar , las dos disciplinas , por lo menos, base, como historia y geografía , eh , inclusive desde un plano bastante social, ¿no cierto ? como un aporte importante de sociología, pero no es el caso , digamos general, yo dí sociología en el profesorado, justamente ciencias de la educación, dí la introducción a la sociología, eh fui ayudante acá en el profesorado, dicte, sobre, la cátedra de la metodología de la enseñanza, entonces, tengo tal vez una visión , un poquitito, un poquito más abierta en cuanto a conciliar, pero lo , la, la, la línea general que si es profesor de Historia, privilegia Historia y si es profesor de Geografía privilegia geografía. Ahora en cuanto a la transformación, ¿no ?

C : Mju.

E : Eh... la Historia, para mí, de la transformación, no tiene grandes cambios, a como, eh, yo he sido formada en el profesorado.

C : Aja.

E : ¿No ? No soy muy antigua, tengo 8 años de profesión, y yo, bueno, soy de la tanda de Viviana Conti, de Marcelo Lagos , con otras...eh, formaciones ellos también.

C : Claro.

E : ¿No ? , O sea que eh, entonces no estoy con Historia narrativa, artística , si no también con historia explicativa.

Ahora el desafío de la capacitación, por ejemplo, para mí, el maestro a mí me ha demandado, de alguna manera, que no le de una, una capacitación de Historia exclusivamente.

C : Aja, mira vos.

E : ¿Ah ? . Y te digo más, el maestro en general tiene muy poco, muy bajo nivel en cuanto a conocimiento disciplinario, ya sea de historia o de geografía ¿no ?

C : Muy poco, o sea...

E : Muy poco. Porque las carreras en el MEB y en el PEP han privilegiado Didácticas y han especulado como que el maestro, traía del secundario, entonces lo que conoce el maestro en general, es unas cuantas nociones de la Historia nacional muy datística , sin grandes explicaciones, ninguna relación desde los planos sociales y económicos , más bien la historia fáctica ; y la geografía descriptiva, física y tradicional ¿no ? , eso es en general por lo menos en las regiones donde trabajo ; ahora en cuanto a la Geografía, por ejemplo yo te digo , mi experiencia, yo cuando el maestro me demanda, quién , que yo tengo, que el trabajo de él es areal, y que tengo que, me puse a estudiar todo lo que es nuevo en geografía, digamos, porque mi base es , eh, digamos, de formación del profesorado de geografía , es muy pobre, es una antropo geografía , y nada más, eh, pero con todo, bueno, tiene un enfoque humano, digamos ; ahora con esta transformación en la geografía, que entre las dos asignaturas, a mí me parece , que es mucho más innovador , el proyecto o el plan , de la Geografía , si yo tomo un profesor de historia medianamente joven, ¿sí ? , me parece a mí, que es más..

C : Claro.

E : Innovador el planteo de la Geografía, o tal vez , lo digo porque no soy la especialista en Geografía, eso también , pueda ser que mi visión apela más, eh, más preparación..

C : Una pregunta Silvia , ¿Por qué vos elegiste, el profesorado de historia ? , ¿Que te llevo de pronto a elegir esta carrera ? este..., y asistarte en historia exactamente, ¿ te gustaba ser docente ? o te gustaba la disciplina ? , que , que o otra...

E : Mira en realidad, eh, la docencia me, me gusta, de base, ¿no ? , eh, me gusta de base, ahora eh, siempre mi aspiración dentro de mis limitaciones, era formar en el terciario, eso dentro del plano de la docencia, siempre he pensado en la formación en el profesorado, yo trabajo en los tres niveles, ¿no ? , o sea, trabajo en dos hoy, trabajé en la docencia primaria , también , algunos años , eh, siempre me gustaba ...em..m.. lo que podía hacer en el nivel superior, pero no concebido un nivel superior , desde un plano, digamos, eh, hacer investigación , eh, digamos, científica , si no que me gustaba desde el punto de vista didáctico .

C : Mju.....Entonces vos, elegiste la carrera acá , en el Tello. ¿ Cómo podes caracterizar esa formación ? te parece que estuvo adecuada, que es, que no , que, que, vos decís...

E : Mira , la gran, la gran, eh, yo estoy muy conforme con la formación en general, porque a mi, m mucho me ha servido lo que se me ha formado en el Tello, ¿no ? ehm, en general, estoy conforme, eh, aunque yo, ya tenía experiencia, como docente, cuando trabajé, cuando ingrese, ¿no ? , o sea ya , ya había enseñado , en forma particular, había enseñado en la escuela primaria, de todas maneras, para mí el gran , las dos grandes fallas, que tiene mi formación, la falta de Historia regional , una historia regional bien encarada , ¿no cierto ? , seria, y la parte de investigación , esas son para mí dos falencias muy graves, que tiene el Tello, el Tello, y bueno, creo que la mayoría de los terciarios ¿no ? Actualmente, los que vienen formando, desde que era Normal, esas, para mí, han sido dos cosas, que hoy, las vemos ¿no cierto ? , como...

C : Como . fuertes.

E : Bastantes, importantes. Ahora por ejemplo , ah, ah, en plano personal, yo la Historia regional, algo, me ha interesado, algo he podido.. eh, digamos ir cubriendo , pero, en lo que he ..em..lo he intentado y no he tenido gran éxito, ha sido con la cuestión de la investigación, y tal vez, ya necesito, de alguna manera , otro tipo de... formación o un perfeccionamiento de investigación específicamente .

C : Bien.

E : O sea , es, es un, digamos , un bachesito , que no lo he podido cubrir, desde un plano personal, ¿no ?

C : Claro, que vos dirías, necesitarías otro apoyo..

E : Otro apoyo, porque por mas que se conozcan ciertas metodologías científicas .., no , me parece que, que no es tan así la cosa de, decir tomo un método , tal vez , dedicandose también, con una carga, con un horario menor , podés dedicarte, a.. algunas horas más a lo que es la investigación , y por ejemplo , mi zona , en lo que, mi, la región donde trabajo, para investigaciones es riquísima.

C : Mju.

E : Sin embargo, es un investigación, como te puedo decir, son, ehmm.. materiales inéditos, materiales no explorados, es una zona donde no hay museos , donde no hay archivos, donde... por ejemplo para hacer lo que puede ser una historia , digamos contemporánea, no te hablo de historia em.. digamos, o de prehistoria o arqueología, ¡no ! eso hay trabajos hechos, en la zona, pero de todas maneras, no es , un... una línea de historia que me gustaría seguir, me interesa, me interesaría más contemporáneas, eh , argentinas, americanas , tiene historias ¿no cierto ? coloniales, o a lo mejor ,ya antropológicos , estudios...No hay, a pesar de que la zona es rica, ¿no cierto ? , como profesora de historia que, hay un proceso de independencia importante en la zona, que es una zona de , de economías de altura, eh.. que el punto Chile, Bolivia ... hace que.....

C : Claro, tiene muchas riquezas.

E : Hace, claro, hace que sea una zona interesante, para investigar, ¿no ?, mi, mi lugar de trabajo, digamos.

C : Y ellos, tus alumnos, te plantean algunas de estas cuestiones, en el nivel terciario, o sea como le enseñás, como acercas estos conocimientos, este, como son, en general, tus alumnos en el nivel terciario, frente a... vos das ¿ciencias sociales? este, o das historia, ¿Qué materias das específicamente?

E : No, yo he dado, eh, en estos momentos soy inclusive jefa de área de ciencias sociales, pero no estoy frente al curso, pero los años que trabajé, que este sería el primer año, al que no, no estoy frente a alumnos, el año que trabajé, no el, el maestro, el futuro maestro, digamos, le parece tan, como te puedo decir, tan interesante, los planteos desde la historia, la geografía, y las metodologías, pero es como que no tienen, nivel, digamos de conocimiento, que permita, decir, bueno, es poco lo que me da, él lo considera mucho, pero en realidad no es porque sea mucho, ¿no?, ni que sea todo, si no que hay una serie de elementos, que le faltan, como para decir, bueno hago un análisis histórico, críticos, hay excepciones por su puesto ¿no?, pero el grueso de del grupo es como un receptor, mas bien pasivo

C : mju.

E : ¿Sí?, que no te va hacer grandes planteamientos en cuanto a los contenidos, y por otro lado uno como profesora a veces, también, eh... como que te achica, eh, por razones de que no hay grandes materiales bibliográficos, eh, no hay bibliotecas públicas donde pueda acceder, entonces es un poco de material que el mismo docente le facilita, eso no es solo en mi área

C : Es casi todo...

E : Casi todas las áreas,

C : Bien, o sea que, eh, los alumnos, son como bastantes, receptivos, frente a esto.

E : Claro, no, eh, ellos quieren, esa también es una particularidad, quieren, eh, que les des más que el contenido, la técnica, la receta para dar las clases, eh, que te limites a los contenidos del manual, eh, que a veces cuesta crear una cultura de lectura eh, eh creen que están en un mismo plano que el alumno, o sea que el puede ir a dar una clase, supongamos en base a la consulta de un manual, o de un libro de didáctica, que le de do o tres eh, técnicas de incentivación, que puede ser muy creativas, pero que eh, digamos, que en el fondo no hay un análisis de contenido e, eh, correcto, no cierto, donde halla realmente una interpretación de la educación de la Historia,

C : Mju.

E : O de la geografía ¿no?, entonces, eh, pero creo, mira hasta donde nosotros capacitamos, nosotros conformamos un equipo de una profesora de, maestra y profesora de Lengua y Literatura, una profesora de ciencias de la educación, y yo, eh, nos a parecido que, o sea hasta Humahuaca, Tilcara, el maestro está mas compenetrado con la receta, que le des la receta, como enseñarlo le importa mas que, bueno a ver entiendo el proceso, un poco que cuesta, eh, no sé si, no, no lo ve así, es como que la técnica, digamos, es el instrumento que sin contenido, pierde sentido para nosotros,

C : Claro.

E : Entonces, nos parece, que el maestro puede llegar a ser mucho más creativo, en la medida también, que el contenido sea más sólido, más amplio, que este más compenetrado, que pueda tener un margen, digamos, de contenido, donde el alumno no lo desubique, y donde el mismo pueda crear la metodología o la didáctica a la enseñanza.

C : Mira vos, que interesante, ¿no? que se... eso.

E : Nosotros, eh, e, el maestro a veces cree, el maestro, el alumno cree, que esta transformación educativa, eh, quiere... borrar los contenidos, como que los contenidos, ahora no sirve decir muchas cosas, no capta, yo creo esencialmente, que la construcción, del

aprendizaje del chico lo va a lograr en la medida, también, que el adulto sea un referente conocedor del tema.

C : Claro.

E : Ah, o sea, si bien la construcción, ¿no cierto?, del aprendizaje, necesita el referente adulto, como para ir aumentando ¿no cierto?, o, o a lo mejor, profundizando, complejizando el nivel de conocimiento, que tiene.

E : Sí, eso es interesante, vos crees Silvia que, ¿Ha, habido algunos cambios, en como se enseña historia, estos últimos 10 años o en las corrientes historiográficas, acá en Jujuy?, ¿Vos has sentido modificaciones, en cuanto a las prácticas en general, de otros colegas? Vos estás hablando un poco de, bueno, como trabajas, y en general ¿Vos crees que hay cambios, como, como ves el campo, en general? En relación, digamos, a los que también están en esta área.

E : Creo que se ha modificado, creo que se ha modificado, tal vez no, digamos, en la proporción que uno quisiera, pero creo que se ha modificado, em, hasta digamos los en... los profesores, tal vez, más, con más antigüedad, eh, han variado, por lo menos en algunas, ahora en algunas metodologías, en algunas exigencias de contenido, ahora lo que pasa es que hay veces puede ser engañoso, lo que te verbaliza a lo que realmente hacen en clases, en general yo creo que sí, que se ha modificado bastante pero también a esto tiene que ver la democracia, a esto tiene que ver eh...

C : Otros procesos.

E : Otros procesos, ¿no?, no es solo, en sí, que se halla, digamos, largado una transformación educativa, si no que hay un cambio importante, dentro de la sociedad argentina, que como sea mal, tropezándose, va tratando de rescatar la crítica, la..

C : Claro.

E : Y eso también, hace que... que se de cuenta que su discurso fáctico de historia por ejemplo, ya el chico no lo acepta tampoco, ¿no?, pero es por que eh, la sociedad misma también tiene otras exigencias ¿no?.

C : ¿Vos crees que circulan otras bibliografías en tu ámbito, más innovadoras, respecto a corrientes historiográficas, específicamente? O ¿no? o como ves esta historia..

E : Bueno, sobre corrientes historiográficas, yo creo que desgraciadamente, es muy personal lo que voy a decir,

C : No, esta, está

E : Me parece que el grueso de los profesores, que enseñan historia, no saben correctamente historia, no tienen ninguna, digamos, formación eh, que les permita decir, bueno yo, eh, doy la posibilidad de, como te podría decir, eh... de darle a mi alumno tres o cuatro, corrientes historiográficas, por lo menos argentinas, de las regionales, te diría que menos, todavía.

C : MJu.

E : ¡ Mucho menos !

C : Y que crees, ¿ Porqué crees que no se debe que no hay esta gran variedad o este conocimiento ?

E : Por que creo, que en si el profesor, en su mayoría se ha atado al manual.

C : Aja..

E : ¿Ah? Yo creo que, eh, se ha atado a los manuales y a lo mejor ha innovado en cuanto a las editoriales, a ciertos autores, pero no ha prestado una atención importante a la historiografía, que a mí personalmente me parece fundamental, Fundamental en el sentido, de que si hablamos de pluralismo, bueno, empezá vos por enseñar en forma pluralista ¿no?, o por ahí ..

C : Claro.

E : Eh, y...y bueno, ser pluralista no quiere tampoco decir, que voy a decir una cosa de acá, una cosa de allá, pero no tengo yo solvencia, para mantener las corrientes historiográficas, eh, yo eso lo convivo con mis compañeros que enseñan historia, algunos de mi profesorado,

em, algunos de universidad , em, inclusive de la universidad de Catamarca, de salta, em, yo veo que la cuestión de historiografía es muy poca.

C : Vos crees que , que prevalece alguno en especial entre los profesóres, hay una variedad...

E : Em. bueno, te digo que muchos en ese sentido... ehm...por ejemplo han tomado la revisionista, que ya está totalmente superado, em... algunos, eh, toman por ejemplo, la corriente de historia social , como por ejemplo la de Romero.

C : Mju.

E : Pero me parece que, em , me da, me da la impresión , a mí, que no , eh, desde un plano, digamos, catedrático, em, a, inclusive al dar un texto, para el alumno, (interferencias)... historiográficos ¿no ? Inclusive me parece que no habría dentro, dentro , a lo mejor, de un manual, eh, inclusive podemos sacar distintas corrientes historiográficas,

C : Claro.

E : Aunque sea, desde un breves párrafos, que el alumno pueda de alguna manera, identificar, no, m me parece que es, por ejemplo, en las universidades, em , por lo menos las personas, que se han formado en las universidades, son bastantes mas antiguas que yo.

C : Mju.

E : Eh, y parece que la historiografía por aquí pasó , y mm otros compañeros, me incluyo también, la historiografía hace unos años era como que no nos importaba, ¿no ?

C : Mju.

E : Y en estos últimos años, em, hemos empezado, tal ves, por la misma madures profesional, a darle mayor valor a la historiografía ¿no ?, también porque han surgido nuevas tendencias que te alejan , digamos, de las visiones acabadas, y bueno un poco por eso, le van tomando el gusto a la historiografía, ¿no ?

C : Y vos te, te , digamos, ubicas con alguna, ¿te, te interesa alguna en especial, de todas estas corrientes ?

E : Me gustan las, las latinoamericanas , el enfoque regional que hacen, por ejemplo me gusta Campi, como su perfil historiográfico y todo lo que el es desde lo regional ¿no ?

C : Aja.

E : En lo nacional, eh, Romero, Alperendongui, son autores que yo , más trabajo , aunque no le doy al chico directamente el texto, dentro de mi discurso, dentro de mi explicación, eh , son las corrientes por las que yo más inclino, generalmente, trabajo historiografía por lo menos, una escuela introducción, que es la historiografía, las distintas corrientes historiográficas en la argentina, y aunque doy, dentro de la clase, lo que puede decir un revisionista, uno de la escuela liberal, o uno de las nuevas escuelas historiográficas, siempre dentro de , soy honesta y también se nota mi posición, dentro de esa , de esas corrientes, pero no m, eh, la honestidad está, creo yo, en darle la posibilidad al chico, de darle la gama , no de todas seguramente, pero por lo menos, cuatro, tres, versiones distintas de la historia, de distintas corrientes historiográficas, eh, pero es a mí, la que , yo me inclino por Romero , de argentina nada, por Alperendongui, me gusta, eh, pero no eh, no los pongo como discurso único, ¿no ?

C : Claro, que interesante ¿no ?, porque es muy, muy importante . Y decime como más o menos , porque viste una pregunta, ¿En que aspectos, m m m, con mayor énfasis trabajas, con tu alumnos , o sea, ya con todo lo que vos me estás diciendo, o sea como encarás eso de la enseñanza ?

E : Emm, primero que la Historia, no la hace el hombre solo, (risas), creo que es una , me inclino por la historia total y la historia social, pero donde lo , lo económico también, tiene un papel fundamental, ¿no ?, o sea, eh., proceso mas que hechos, ¿sí ? eh, procesos más que hechos, sobre todo que tenga idea de que, o sea las sociedades no cambian , por el accionar de una persona , a mi alumno a nivel medio te hablo, ¿no ?, em, que la historia la cambian los pueblos, eh, que un Hitler, por ejemplo, no esta , no hubiera sido nada si una sociedad no hubiera pensado , como Hitler , eh, mm , entonces, en esto trato de rescatar los sujetos

colectivos de la historia ? Eh, trato también de que no, no se olvide a los sectores marginados de la Historia, ¿no ? los , los que no tienen voto en la historia, emm... y trato de , de como congeniar, porque me parece muy ligado, plano social, político y económico, pero en un proceso , digamos , donde bueno, tratemos de cubrir la relaciones ¿si ?y no verlo aisladamente, acá doy político, acá vamos al plano económico, salvo la historia de primer año, que se hace difícil , tal ves por la maduración del alumno, por la historia universal, que es muy árida para un chico, chico, eh, tal ves no le quedà otro recurso, pero en segundo , tercer año y aún mas en el profesorado, privilegio los procesos.

C : Mmm, que interesante, que interesante...

E : M; porque, mm, en primer año se hace muy difícil, por que vos debes saber, eh , la esencia del pueblo griego es la Filosofía, pero un chico de primer año, 13 años de edad , es muy difícil que pueda captar la esencia de la Filosofía.

C : Claro.

E : Entonces, eh, aunque se verbalice, se explique, se dé ejemplos, trate de investigar, eh, no llega en sí a entender, claramente, porque tanto los griegos, ¿no ?, porque se insiste los griegos , como un pueblo, entonces, por ejemplo, yo a esa historia, sinceramente, la pondría en quinto año, o sea, para que se aproveche más.

C : Claro.

E : ¿No ?, lo que te puede dejar una historia universal, pero no, eh, no sacarla, ¿no ?, hay quienes dicen, "Bueno, habría que sacarla ", no, no estoy de acuerdo, porque son culturas clásicas, han tenido gran influencia, pero de todas maneras, em, me parece que no están hechas, no están organizadas...

C : Para que sea...

E : Claro, para un chico de trece, catorce años , donde no capta, no capta la esencia de esos pueblos, entonces se reduce a datos, y ese chico le pierde el gusto a la historia.

C : Bien , ahora, como vos venís contando. ¿Vos , cuando les enseñás, sobre el nivel terciario ? ¿Vos priorizás ?.. bueno un poco que venís contando, porque la idea es preguntarte, eh, ¿Qué crees que es más importante, que se enseñe los contenidos o un poco mas la parte metodológica ? Porque me parece que tus alumnos te piden mas lo metodológico ¿no ?.

E : Sí, lo didáctico ¿no ?, eh, yo creo que no es posible hacer una didáctica seria, si no se tiene, por lo menos, una base, eh... de los grandes procesos de la historia y de la geografía... me parece que no, aunque la demanda sea la receta, pero a mí me parece que el contenido , por lo menos un armazón básico, una estructura básica, conocer los grandes procesos de la historia universal, conocer por lo menos lo, lo principal de la historia nacional, americana y conocer algo de historia regional, ya, eh, le da una base, como para decir, bueno, enseño, que lo puede aumentar en la medida también, que lo interprete, que lo entienda, ahora si el maestro va a ir, el futuro maestro, va a ir y va a leer, una obra de historia y no tiene elementos de análisis , hablamos de historia científica, ¿no cierto ? eh, por supuesto que le va a parecer, emm, algo aburridísimo y que no tiene mucho sentido para lo que él enseña, pero si toma , por lo menos , los grandes procesos, ya sea una estructura, digamos, de pensamiento , que le va a caer las relaciones, las explicaciones, y en sí el proceso, entonces yo creo que ahí puede entrar el gusto por eh, después, digamos, en forma posterior, eh, ir completando, digamos , su conocimiento, como para decir histórico, con mayor fundamento disciplinario y .

C : Que interesante. ¿Vos crees que ? Porque una pregunta sería, ¿Qué dificultades se presenta la enseñanza de tu asignatura ? Porque vos me dijiste primero, que los chicos les cuesta la parte de contenido, o que no tienen contenido al llegar a..

E : Básico, claro., y que los planes que están dados mas bien en función de la didáctica, vos tomás el MEB, bueno ahora se ha cerrado, pero el PEP, vos tomás el PEP y tiene eh, un seminario uno, que es un seminario, em, bueno en mi región se llama así, estudio de la

realidad socio - regional ¿si ? ; donde generalmente, los profesores daban, eh, inclusive yo di un año.

C : Mju.

E : Daban, eh, una, un método de investigación, y que haga una pequeña monografía, sin calidad científica , eh, sobre algún aspecto de la región y aceptaban mejor que hagan un pequeño trabajo, eh, la historia de la Quiaca, por algún ejemplo, em, un trabajo de treinta hojas, donde no hay documentos, donde hay una investigación bibliográfica pobre y en el segundo año, tenés una didáctica de las ciencias sociales:

C : Aja,

E : Entonces, no hay una formación, digamos, terciaria de historia, de geografía.

C Claro.

E : Y en el MEB, cuando funcionaba, eh, una, eh, desde tercer año de secundario, cuarto ingresaba a la carrera del MEB , entonces cuarto, quinto tenía alguna formación , digamos, eh, que se llamaba ciencias sociales, se les daba un poco de historia, un poco de geografía, se privilegiaba argentina, y en tercero, se daba una didáctica y en cuarto se hace una residencia pedagógica , en el área, ¿no ? , cada área tenía su espacio de residencia...

C : Que interesante.

E : Pedagógica, eso es el plan MEB, que ya no está, de todas maneras, em, me parece a mí, que en ambos planes , palpas un poco la formación disciplinaria.

C : Mju.

E : Porque también estamos, con, una, una alumna de 16 años estaba en el primer año del magisterio del MEB, y también eh, eh, no , digamos, no hubo un gran aprovechamiento, de lo que pudo ser un marco disciplinario.

C : Claro, claro la idea.

E : Claro, también tiene su influencia.

C : Que interesante ; y contame, este, ¿Vos crees ? , porque acá hay una pregunta , que , que los profesores de tu área, ¿Estarían en condiciones de enseñar todo lo que viene de EGB3, de los contenidos, al nivel polimodal, ?

E : Eh, con capacitación todos, todos, eh, yo creo que lo que a algunos asusta más , la historia económica que refleja los contenidos básicos, por ejemplo de, de polimodal, eh, la historia contemporánea del siglo xx, o sea, yo creo que esa son... y después realidades que no están atadas al profesorado, que hemos cursado, como por ejemplo Japón, en los países de Africa , no están dadas de, en forma contemporánea , pude haber algunas ideas dadas desde la materia moderna , eh, sobre todo puede se la pelea colonial ¿si ? ; pero no hay una continuidad, digamos de estudio, em, de ese mundo contemporáneo, a mí particularmente, a mí, también pienso que, eh, voy a tener que estudiar mucho en forma personal y, y tratar de canalizar, dentro de la capacitación que se me ofrezca , esos aspectos que para mí, son , digamos , desde, desde el plano contenido, bastantes débiles, ¿eh ?.

C : Silvia y si yo te tendría que hacer otra pregunta, un poco remontándote , acá al instituto, donde te has formado ¿Qué cambios serían mas importantes , para digamos orientar, re - orientar un profesorado de historia ? ¿Qué cosa crees que están y qué cosa crees que faltarían en la vida institucional, en las materias ? Un poco haciendo recuerdo a tu, a tu formación...

E : Yo creo que , una línea fundamental, sería la investigación y trabajar ¿no cierto ? a nivel, eh... a nivel ..., digamos, específico , en las materias de historia, pero también digamos, como una unidad de investigación, que puede a lo mejor avanzar sobre, sobre alguna historia regional , el campo de la regional sabemos que la universidad lo trabaja, muchas veces, eh, no están , me parece a mí muy difundido ¿eh ? , sabemos que lo trabaja, nosotros compramos libros, pero no, parece que falta más, más y con mayor interrelación, profesorado - universidad, ¿no ?.

C : Mju.

E : Tal vez, esa pueda ser una alternativa institucional, eh... después pienso que en ... la preparación, tal vez mayor, a lo mejor sacar los derechos, como están en la carrera, eh... a lo mejor reducirlo al profesorado historia, nada más, eh, y, y mm, introducir, por ejemplo, una sociología contemporánea, introducir otra historiografía, porque también hay una, una historiografía general, donde es una unidad, in capítulo de la, de la historiografía nacional y tal vez uno o dos subtítulos de la historiografía regional, entonces, tal vez, una historiografía universal, y una historiografía argentina y regional, como para ir...

C : Apoyando eso.

E : Apoyando, porque para mí, saber historiografía va habiendo puertas, al, a la autodidacta, a que pueda ir perfeccionándose.

C : Claro.

E : Y em, en cuanto a la parte didáctica, en general, a la formación, que pueden ser las materias generales del docente, me parece excesiva el número de materias didácticas, eh, tal vez, se podría, eh, reducir las de fundamentos, digamos, y... y darle otra visión institucional también, a la, a la práctica, a la...

C : Mju.

E : A la que pueden ser residencias, pedagógicas ¿no?... Ahora, no sé si eso es materialmente posible, cuando se tiene, eh, digamos, un número de egresados elevados, por, para, y no todas las escuelas secundarias se... disponen, ni para residentes ¿no?... De todas maneras, me parece, que no se tendría que esperar, hasta cuarto año para hacer una residencia.

C : ¿Vos crees que con todos los aspectos pedagógicos, didácticos, que recibiste en tu formación, te, te apoyaron, te sirvieron? ¿o cómo que podrían haber sido insuficientes? o que, desvinculados con lo que vos enseñás después.

E : Hay, hay dos cosas, mirá, mm, yo aprendí mucho de lo que puede ser, em, planificar, em, desde mi enseñanza, como maestra de grado,

C : Mm, eso, ya venías con esa experiencia.

E : Claro, eh, como estaban en, en trazadas las escuelas primarias, el maestro, planificaba anual, mensual, semanal, unidad diaria ¿sí? y yo creo que la práctica, eh, fue muy importante, inclusive más porque los marcos teóricos, desde la didáctica, ahora, si tengo que reconocer algo, que, eh, el profesorado, me dio a mí, la oportunidad de ser ayudante de la cátedra de la metodología de la enseñanza y ahí aprendí un montón de, como de secretos profesionales, que muchas veces, eh, no, no están en los textos, y te lo transmiten, digamos, a manera de experiencia de los otros, en ese sentido por ejemplo, hay muchas cosas que se escapan de la didáctica y que para una persona que inicia sin, sin haber ejercido nunca antes, es muy difícil, organizar un acto, eh, organizar una campaña, hay muchas otras cosas que se escapan, a la didáctica, y que también es importante que a cualquier docente, más allá de la historia, y de alguna manera se los prepare, para llenar un libro, llenar un registro, eh, para hacer los trámites administrativos, eh, entonces...

C : Claro, todos esos aspectos.

E : Todos esos aspectos, que son de organización, y que y que generalmente de organización escolar, por ejemplo, no están dentro de la carrera del profesorado.

C : No.

E : Entonces, yo sacaría un fundamento de la educación, por darte un ejemplo y pondría una materia de organización escolar, pero dada con seriedad, ¿no cierto? y desde...

C : La realidad.

E : Desde la realidad, también, ¿no? por ejemplo, yo le agregaría, una, organización escolar, que muchas veces el maestro...

C : Le hace falta.

E : ¡No!, inclusive vos pensás en la transformación y te hablan de, este, no, ¿no cierto? de que nadie va a estar en un cargo en forma administrativa, que va a ser rotación, que va a ver

reciclaje , que va a ver reconversión, y bueno todas esas cosas sería , prepararlos para dirigir y prepararlos para organizar, para coordinar y eso por ejemplo, en mi formación y creo que en muchas han fallado.

C : Y quem eso te dá mas práctica, que bueno en el profesorado ¿no ?

E : Por eso pienso, que hay que implementar alguna forma de, de práctica o mejor de cuestiones institucionales, de, desde los primeros de... de formación terciaria.

C : Bien, Silvia una pregunta, ¿Qué características ? si yo te pido, no sé si un perfil, ¿Debería tener el profesor de historia ? Un poco si yo te pido haber, ¿Cuál sería ?...

E : Primero .democrático.

C : (risas)

E : Tendría que ser democrático, y... y yo creo que crítico, otro elemento importante en el profesor de historia... y ... como te podría decir, honesto, eh, ... honesto, que la crítica no se la guarde para él.

C : Que es un dato importante.

E : Que sea honesto, y... creo que...mm... me parece que tiene que ser un muy buen observador de su mundo real, y contemporáneo, ¿no ? me parece que es otro elemento ...

C ; Bien, una , vos , digamos, como te enteraste de la capacitación, ¿Qué opinas de la capacitación que vas a recibir ? Ahora como formadora de formadores. ¿Qué expectativas tenés ? Referente a la experiencia que me contaste y ahora lo que viene para allá, o sea para adelante.

E : Bueno, yo emm; yo me inscribí, como todos los docentes, ¿no cierto ?, que tenían la posibilidad de inscribirse en el nivel terciario, mientras estuviera trabajando, y emm, mi, te digo que a mi me interesa sobre todo, de esta capacitación, eh, que me, que me saque de los baches, creo que me demanda el nuevo sistema educativo, ¿no ? emm, didácticamente no tengo una expectativa , pero sí desde el plano disciplinario.

C : Mju.

E : Y con , con los profesores que están, con los que puedo, por ejemplo a Campi no lo conozco personalmente, pero por lo que he leído , de Campi, me parece que ,es un buen referente académico, entonces eh, hay profesores en esta capacitación que me están como garantizando, de una manera, que la capacitación me va a servir ; pero no espero mucho desde el plano didáctico ¿no ?Pero mucho del ...

C : Más del disciplinario.

E : Disciplinario, desde el plano disciplinario, y aunque la transformación no este, llevada políticamente, aunque tenga , digamos, cosas bastantes negativas, em, yo creo que si me asegura, eh, eficiencia, me asegura transparencia, eh, eh, no importa quién eh, quien gane y quien pierda, ni va a ser una envoltura para tapar otras maniobras, bueno, me lo dolería, yo creo que una transformación en el sentido de que , la veo bastante interesante, eh, desde una perspectiva general, creo que hay gente capaz, pero tengo mis serias desconfianzas, desde el plano político , económico, eh, social, eh, me da eso cierta inseguridad, pero yo creo que todos necesitamos capacitarnos , que nadie está excepto, nadie las sabe todas,

C : Claro.

E : Y que es necesario y que realmente la educación argentina viene mal, y todos tenemos parte culpa en esto y ...también tenemos culpas ajenas.

C : (risas)

E : Que es así, de todas maneras, eh , creo que va a ser positiva, si se mantiene transparencia, si hay una equidad, si hay realmente igualdad para todos, y si bueno, de última hay gente que quede afuera, que quede porque de alguna manera, no ha podido, no ha respondido, a la capacitación , pero no porque se halla negado, no porque se halla elegido a quién capacitar, entonces me parece que por ahí puede venir la cosa .

C : Bien , interesantísimo, ¿no ? Bueno yo Silvia te mostraría el programa de actualización académica de la disciplina Historia, que será los contenidos orientadores de esta capacitación...

E : Pienso que en la profundización, en la complejidad de los planteos, va a estar innovador ¿no ?, emm... o sea tengo una idea de todos los temas que están siendo, señalados, eh, algunos los conozco mas, otros los conozco menos, pero de todos tengo una idea. ahora me parece muy interesante el planteo en , tomado realmente, en núcleos fuertes, ¿no ?, eh, pienso yo que va a tener una complejidad de, de alguna manera me va a incentivar a estudiar a revisar a profundizar, a ampliar, seguro.

C : Mju.

E : Pienso que sí,

C : O sea que idea, tenés. de todos estos temas en general.

E : Temas, en general, sí,

C : Por ahí creo que pregunto, nos interesa.

E : Nos interesa conocer su opinión acerca de los contenidos orientadores, del programa de actualización, ... Hay algunos que son innovadores... (lee el programa)

C : Mju.

E : Si, eh, por ejemplo los de antropología, eh... las relaciones de la historia de las culturas... y la, las ciencias políticas... y otros amm, clásicos. eh, por lo convenido con que se relacionan , están enfocados, desde corriente historiográficas, innovadoras, ¿no ? O por lo menos de los últimos 50 años.

C : Bien.

E : Em..

C : Habría alguno que no se considera, que crees que todavía faltan o en general tendrían un panorama...

E : Me parece, me parece que , no es que, no es que falten, ¿no ?, porque esta ahí, américa, está argentina, están distintos periodos argentinos, hay un universal, emm, ahora eh, tal ves, por el contrario, eh... se tendrá uno que hacer la idea de que estos contenidos van a ser planteados, y que será tarea de cada... participante, digamos, a profundizar, de una manera ya personal, y en casa o en grupos, ¿no ? me parece bastante complejos y bastantes extensos, eh, por mas que la capacitación este prevista para casi tres años, ¿no ?

C : Claro.

E : De todas maneras, me imagino que debe estar previsto el estudio, eh y la ampliación, eh, no, no me parece muy insuficiente eh, me parece que para empezar una , una primera etapa de acreditación son bastantes ...

C : Bastantes...

E : Complejos, ¿no ?, bastantes completos en cuanto a las realidades que van a presentar, ¿no ?

C : Mju.

E : Porque hay historiografía , sociología, hay política, y aparte hay distintos periodos históricos y distintos espacios, ¿no ? que ...

C : Que es importante,

E : También hay que verlo, eh...

C : Mju.

E : Señale previamente que a, que aportes te puede brindar , por ejemplo, la tecnología, demografía, ¿sí ?

C : Aja,

E : Eh. actualizan y... completan , digamos una formación inicial, no solo actualiza, si no que también completa... eh... tecnología por ejemplo , cuando yo me forme , practicamente, estaba afuera...

C : Claro,

E ; Digamos de lo que podía ser, no ser relacionaba

C : Con la carrera.

E : Con la carrera, de formación ¿no? de nada, en los últimos años, bueno, a la tecnología se le ha dado, cierto, digamos, lugar en casi todas las áreas, es importante, que nos den toda esa, ese enfoque. Y eh, también me parece, importante, lo de la historiografía, ¿no?, como que no, eh, uno conoce eh, o sea hay escasez, digamos, ¿por lo menos en el niveles, en los espacios en donde nosotros trabajamos, nos movilizamos, eh, la mayoría de nosotros, no viaja mas que a las provincias del NOA, entonces lo que puede ser la bibliografía en cuanto a historiografía, es bastante insuficiente, como para tener una buena formación de, historiografía, entonces pienso, que con esta orientación, con otras indicaciones bibliográficas, nos va a enriquecer también, en la misma etnohistoria, también, otro aspecto, que... poco y nada sabemos los que estamos con la formación, digamos, vigente hasta ahora,

C : Bien,

E : Ahora.

C : Interesante, ¿no?

C : (risas)es demasiado...

E : Eh, no, no eh, en el sentido de que para, empezar la primera acreditación, me parecen extensos, complejos, y suficientes, ¿no? un poco también, para nivelar los grupos de...

C : Claro.

E : Participantes, unos sabrán más, otros sabrán, menos, entonces...

C : Entonces hay de todo., gente grande, gente mas joven...

E : Y gente con mayor, carga de familia, con me parece que para empezar, son más que suficientes, (risas)

La propuesta dice temática planteada, le parece relevante para su tarea docente en la enseñanza de la historia?... Emm. creo que sí desde dos planos, pero que puede ser polimodal, de lo que puede ser formación de formadores, ¿no?, eh, tal vez no eh, responda demasiado a lo que, es, digamos, EGB.

C : Claro.

E : Eh. o sea, no va a ser muy fuertes los aportes, en ese nivel, pero si creo que para polimodal, y para formación de docentes, ¿no?

Después dice, el programa necesitaría considerar temáticas referidas a aspectos pedagógicos a la enseñanza de la historia?... Mmm, particularmente lo dejaría para otra instancia de acreditación...

C : Bien.

E : Por otro lado.

C : Mju.

E : personalmente,

C : Bien.

E : Pero, creo que de una mayoría va a demandar la simultaneidad, ¿sí?

C : Es lo que están pidiendo....

E : Eh, sí la simultaneidad, a mí me parece que primero está la base, de, del conocimiento disciplinario, pero es mi forma de verlo ¿no? Bueno cuales son sus expectativas, frente al curso y en la academia... crecer profesionalmente, eh y crecer yo creo en forma personal, eh, en lo que puede implicar relaciones con otras personas que están, digamos, profesionalmente, trabajando a lo mejor de una misma manera, distinta manera, y también las relaciones humanas, ¿no?

C : Sí.

La enseñanza de la Historia en la Formación Docente de Jujuy:
ENTREVISTAS

E : O sea, eh, crecer profesionalmente puede que sea la expectativa mayor, pero creo que también está la riqueza de personas, que uno puede encontrar y también eso ayuda a lo mejor, desde la enseñanza humanística ¿no ?

C : Mju.

E .. A, a, muchas veces uno se profesionaliza, tanto que llega a ser una máquina, muchas veces no, no tiene la predisposición, que debiera cuando enseña, cuando estudia, cuando evalúa, entonces creo que también te enriquece, porque estás en el plano de alumna, de ser evaluada, de compartir, de pedir material, consultar, y eso también tiene que ayudar a crecer de forma personal, a lo mejor en primer, segundo término ¿no ?, pero yo creo que también es rico y es válido.

C : Bueno, muchísimas gracias, Silvia,

E : No, no es nada.

CUESTIONARIOS

**CURSO DE ACTUALIZACION ACADEMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO**

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?

2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta?

3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?

5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?

6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo?. Fundamente su respuesta

7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.

8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

1. Las temáticas más importantes fueron las relacionadas a Historia Argentina e Historia Latinoamericana, si bien las temáticas correspondientes a los otros módulos también me han servido para actualizarme en los contenidos.

2. Creo que se tuvieron en cuenta todos los aspectos, aunque más no fuera desde los planteos metodológicos, los cuales no sirven como paradigmas para los otros.

3. En aquellas que se correspondan con los CBC de Historia Contemporánea e Historia Argentina Contemporánea (Nivel Polimodal) y Ciencias Sociales (EG3).

5. Hay dos cuestiones a considerar:

- los docentes tienden a reiterar prácticas adquiridas en su proceso de formación, por ende la incorporación de metodologías siempre es conveniente.

- pero esta es una capacitación centrada en los contenidos para docentes terciarios, que se supone ya manejan las estrategias.

Sugeriría reflexionar acerca de la propuesta metodológica empleada o por emplear en el grupo.

6. Sí, porque brindaron material actualizado y perspectivas nuevas ^{que} no se accede fácilmente.

7. Dificultades: la distancia entre el acontecer histórico y el desarrollo de la realidad social y los intereses de los adolescentes.

8. Sí, al brindar la posibilidad de conocer otras temáticas u otros enfoques desde los que abordar la historia.

CURSO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?
2. ¿Qué temáticas y/o aspectos no se tuvieron en cuenta?
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

Suelto

a) los paradigmas historiográficos

Resignificar contenidos de la Europa Capitalista
y la Argentina Contemporánea desde otros marcos
problemáticos.

2) Es El argumento de los países pasados o perifericos.

3) Regional y local.

4) Fue bueno, aunque se atenuamos falta de orientación.

5) Si pero no es forma articulada, si no fue
forma "pedagogía" de la historia Argentina para exponer
la perspectiva social tiene sus obstáculos, ya que
el alumno pero poder opinar con conocimiento necesita
estas informaciones, cosa que no ocurrió, y lo que produjo
que el argumento histórico social no fue enriquecido
de (yo) y resignificado por los alumnos / es el fin
de la historia social.

- Dificultad falta de información de los alumnos

- Dificultad para argumentar es el trabajo

CURSO DE ACTUALIZACION ACADEMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?
2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta?
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

1. Los temáticos que más importantes fueron los referidos a Epistemología y los nuevos perspectivas de análisis.

2. Queo que todos fueron tomados en cuenta algunos con mayor profundidad que otros.

3. Fundamentalmente lo de Epistemología de la disciplina y opunto a una formación fuerte en una sola área de la disciplina.

5. Fueron los más educados pero el tipo formación ya que la capacitación es de suma importancia.

6. No miedo opinar al respecto. Unete, no se fondea en el nivel.

7. Igual exterior.

8. Igual exterior.

6-7-8 Al respecto de los mismos, como no que nos han permitido superar la visión de los diferentes perspectivas de cada uno.

RED DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA
CURSO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO
CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?
2. ¿Qué temáticas y/o aspectos no se tuvieron en cuenta?
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?
4. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?
5. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta
6. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
7. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

- 1) Fundamentalmente Cont. Conceptuales de EGB 1-2y3
- 2) La didáctica de las Cs. Sociales. Estrategias metodológicas - Técnicas - evaluación.
- 3) Idem 2.
- 4) U son tradicionales totalmente o bien pretenden ser innovadores con bombardeo de videos culturales (Antropología).
- 5) El 4to módulo, es el único que posibilitó re pensar y reflexionar sobre conceptos signifi

cativos desde nuestra función docente y
fundamentalmente desde la práctica.

6- Reducen especialmente en aprendizajes pr
vios estructurados sobre idescartados perzo
mas históricos (positivista) que "arresten" ten
jovenes como adultos (Nivel Tercerio).

- Otra, la dificultad para articular las
Ciencias del Area de Sociales (Hist-Geografic
con Antropologic, Sociologic y Cs. Politicas e.
mas natural la integracion.

7- El 4to Módulo - posibilitó resignificar el
enfoque y los contenidos significativos.

El 1ro Historiografic - regular.

El 2do Antropologic - debilmente.

RED DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA
CURSO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO
CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?
2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta?
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

Para la práctica docente, el módulo (1) uno fue extenso, interesante y necesario para comenzar el estudio epistemológico de las Ciencias. Un aspecto que quedo en el olvido fue el didáctico - metodológico - las capacitaciones en cuanto a contenidos conceptuales es relevante necesaria para la formación personal. Si se tiene en cuenta el lugar donde uno trabaja - EGB y 2 - ONI la temática es compleja ya que a la hora de enseñar el tiempo y el espacio articulado de lo próximo lo conocido - y de acuerdo a la realidad de los niños - los conocimientos son necesarios. Pero lo que estamos trabajando en los módulos nos

Sirve para enseñar en el secundario o en un profesorado de HISTORIA

Hace falta aclarar más didácticamente los sucesos sincrónicos, diacrónicos
Cambios y continuidades

El uso de video debate es una técnica que permite más participación. Av.

La vía de que es lo que quiere el docente rescatar de esa proyección dada
con anotación permite despertar otras expectativas.

Las dificultades desde lo disciplinar es superado con la bibliografía
que cuenta cada docente, con el aporte dado en los módulos.

Lo que debe mejorarse es el proceso metodológico, debe ser más
práctico.

Se sugiere que la capacitación sea específica, pero formada
de docentes nivel inicial, nivel EGB 1 y 2 o nivel Medio. | Se sugiere
especificidad

La capacitación debe ser específica de acuerdo al nivel en el que
docente o desempeño. Para EGB y MI se requiere adquirir herramientas
para adquirir nuevas competencias para desarrollar competencias
 inherentes a las Ciencias Sociales con una mirada interdisciplinaria
notora que permite mejorar los objetivos propuestos en esas instituciones
formadoras de docentes de EGB 1 y 2

La mirada global desde lo social, económico, cultural, político es
válido necesario, como marco general.

CURSO DE ACTUALIZACION ACADEMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente? *Hist Arg. y Americana*

2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta? - *Trasposición de Conoc.*

3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes? *El mundo actual.*

5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto? *tiempo*

6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta *Si, en cuanto a la actualización bibliog.*

7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta. *No hay dificultades.*

8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

7. punto.

CURSO DE ACTUALIZACION ACADEMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente? *Los módulos de antropología y arqueología, sociología política, enriquecen mucho la disciplina.*
2. ¿Qué temáticas y/o aspectos no se tuvieron en cuenta? —
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes? *En ejes interrelacionados con análisis de casos.*
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto? *Fueron muy buenas. Sugerencias de uso de videos en las temáticas abordadas.*
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta, *No, porque queda sin hacer en el taller.*
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta. *No poseo dificultades, salvo la escasa disponibilidad horaria con que cuenta el área.*
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos? —

CURSO DE ACTUALIZACION ACADEMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?
2. ¿Qué temáticas y/o aspectos no se tuvieron en cuenta?
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

1) La temática importante es Historia Moderna, Historia Contemporánea e Historia Argentina.

2) Pienso que todos están contemplados.

3) Argentina - Americana - Contemporánea.

5) Correctas.

6) Si fueron incorporadas al desarrollo de la Temática en las materias por mí enseñadas en un
I. F. D

- 7) En el nivel Superior-Terciario no hay problemas. En el Medio hay que adaptarlo sin perder los conceptos
Instrucciones
- 8) Si.

CURSO DE ACTUALIZACION ACADEMICA PARA PROFESORES DEL PROFESORADO

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?
2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta?
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?
4. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación ¿qué sugerencias realizaría al respecto?
5. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo?. Fundamente su respuesta
6. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
7. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

1. Todos absolutamente. Una actualización disciplinaria con la presentación de materiales renovados, bibliografía nueva, articulación coherente de los módulos y secuencia lógica de los temáticos.
2. Historia regional (excepto historiografía) y específicos de las provincias, por lo menos información sobre los trabajos editados o en edición.
3. Pensándolo como próximas acciones, centrar la reflexión sobre los problemáticos específicos de la enseñanza de la historia: enseñanza del tiempo histórico o ejemplo, o de la relación teoría - contenidos. O bien, posibilitar la especialización en áreas de estudio específicas.

4. Las estrategias utilizadas resultaron interesantes y ricas, lógicas.

Se destacan: presentación global de 4 módulos.

selección del material bibliográfico

la confrontación de ideas, posiciones, etc.

el trabajo en grupo

los foros y criterios de evaluación

la libertad para enfocar y desarrollar trabajos prácticos.

consignas de trabajos (puntuales - bien redactados)

5. Se incorporaron temas, bibliografías, autoques, consignas, estrategias de enseñanza, actividades, tanto en el aula de Polimodal como de nivel terciario y en la capacitación de docentes de EGB I, II y III.

6. Dificultades: relacionar los teorías (filosóficas - epistemología) con los contenidos en la selección, tratamiento y la transposición didáctica.

• Selección y definición de ejes temáticos

7. Tomo de conciencia de nuestros fortalezas y de los avances que hemos logrado, respecto de estos últimos es como venir remando o lo orillo en medio de la oscuridad.

RED DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA
CURSO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO
CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?
2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta?
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

1º - Todas las temáticas abordadas hasta el momento me resultaron positivas en relación a la práctica, en tanto que permiten una apertura diferente o abordaje más interrelacionado aunque nos sea específica de la disciplina que se está enseñando

2º - Me parece que es necesario también un abordaje sociológico de algunas cuestiones, sobre todo pensando en la inserción de la Historia en el área de las Cs. Sociales de la Ley de Educación

3º - Básicamente lo disciplinar, pero además algún módulo

específicos en relación a la Didáctica específica ⁽¹⁾ de la disciplina acorde a los momentos actuales de análisis desde la epistemología de la disciplina a enseñar -

5º - Me parecen adecuadas porque dependen de los objetivos a lograr y de la personalidad del docente. Considero que si la evaluación fué satisfactoria, las estrategias empleadas para desarrollar el encuentro del módulo tuvieron su efecto positivo. De todas maneras lo más adecuado es el análisis de la bibliografía en el transcurso del desarrollo del curso, aunque por ser abundante no siempre es la más efectiva, permite por lo menos una ^{1ra} aproximación.

6º - Sí al ser formadores de docentes para EGB3 porque las materias curriculares permiten su directa relación y utilidad.

7º - Nivel Superior.

- Poca lectura y análisis de Textos -
- Dificultad para interpretar consignas y utilizar pensamientos divergentes y convergentes -
- Falta pensamiento del proceso

Nivel Medio

- Falta de interés del alumno a pesar de la motivación al respecto
- Dificultad de realizar un trabajo coordinado y responsable por la propia edad del alumno -
- Dificultades en la falta de lectura y estudio por condiciones socioeconómicas desfavorables por lo menos en la mayoría de los establecimientos estatales.
- Falta de hábitos de estudio y de procesamiento de la información además del hábito de pensar y reflexionar -

8º - Sí en la mirada nueva de la realidad y su análisis, no entiendo que al no tener otra correlación con lo didáctico específico como dije en el punto 3, se sigue fragmentando con lo esencial que es el acto de enseñar - aprender - ¿se necesitará una nueva metodología además de la actualización de contenidos y su nuevo análisis socio-económico-cultural?

CURSO DE ACTUALIZACION ACADEMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente? *Todos, me permitieron actualizar los contenidos en la disciplina*
2. ¿Qué temáticas y/o aspectos no se tuvieron en cuenta? *Historia Regional*
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes? *En la actualización disciplinar.*
- ⑤ Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto? : *Articulación entre los diferentes módulos*
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta : *Si. Puede incorporar los nuevos enfoques, temas, bibliografía, estrategias de enseñanza.*
- x 7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos? *Toma de conciencia de nuestras carencias.*
- x 7. - la relación teoría - contenidos. - (epistemología e ideología)
- ⑤. Opine. Interesante : *Material bibliográfico que permitió relaciones, fundamentos, exposición y aclaración de los docentes, las consignas de trabajo.*

CURSO DE ACTUALIZACION ACADEMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente? *Me parecen que todos. La menos importante para mí sería la de arqueología*
2. ¿Qué temáticas y/o aspectos no se tuvieron en cuenta? *Para mí todo.*
3. Desde su punto de vista, ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes? *Todo lo realizado más aspectos que tenga que ver de portafolio*
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación, ¿qué sugerencias realizaría al respecto? *Todas fueron buenas*
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta *Si. Con esta capacitación pude crear un proyecto para crearlo y lo obtuve*
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta. *Ninguna*
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

Quiero decir que todos los módulos tuvieron un excelente nivel por el nivel y la profundidad.

RED DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA
CURSO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO
CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?
2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta?
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

En general las temáticas cursadas (todavía son pocas en relación a los puntos) fueron muy interesantes. Sin embargo las circunstancias que rodearon la capacitación me parecen altamente negativas puesto que por razones ajenas a los docentes asistentes y a los capacitadores ("falta" de dinero, y múltiples improvisaciones especialmente de parte del Ministerio) se interrumpió la continuidad de los mé-

Otro lo que representa pérdidas de tiempo, mayor esfuerzo y hasta pérdida de estímulo para completar la prueba.

Esto que se refiere a lo académico es muy buena la selección del material, aporta nuevos enfoques y amplia bibliografía.

Es obvio que si realmente se pretende que esto llegue al docente y a su práctica habitual es necesario que se garantice la continuidad de la capacitación.

RED DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA
CURSO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?
2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta?
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo?. Fundamente su respuesta
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

1 - Me parecen importantes los procesos históricos sociales del S. XIX - Su análisis como procesos globales de larga duración - Organizados en ejes temáticos centrales, nos permite cambiar la manera de seleccionar los contenidos de nuestras asignaturas

5 - Sobre las estrategias desplegadas, exigen mucho

esfuerzo y lectura de bibliografía. a veces me cuesta
de leer en tan poco tiempo y que merecen un
mejor análisis y profundidad.

- Los contenidos aprendidos los he aplicado y
volcado en los cursos de enseñanza media y
superior, yo me siento más preparada para
organizar y dar mis asignaturas.

- Nunca la actualización recibida está de más

RED DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA
CURSO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO
CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?
2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta?
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo?. Fundamente su respuesta
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

- 1 - Temáticas referidas a teoría y método de la historia. Actualización historiográfica
- 2 - Es interesante así
- 3 - Metodológicas (nuevos contenidos historiográficos) y su transposición didáctica
- 5 - Hubiera necesitado más clases teóricas por lo escueto del tiempo para ubicarse en los textos se fue temáticas nuevas.

6 - El primer entendimiento a la historia se refiere
y a la conceptualización y método de la Historia
actualizándolos.

7 - La capacitación de los docentes es desigual y
esto perjudica el desarrollo de los espacios ya que
una parte de cero en la formación de los
estudiantes a nivel terciario. A nivel medio
el aislamiento del docente todavía está presente.

8 - A nivel individual. Pero todos los docentes
deberían acceder a esta capacitación y no es
así.

El costo personal del curso es muy elevado
ya que debemos acceder a la Bibliografía
por nuestros propios medios.

RED DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA
CURSO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO
CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

(A)

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?

2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta?

3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?

4. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?

5. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta

6. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.

7. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

1. De los tres módulos, pienso que los tres son importantes para nuestra actualización.

{ 2 - Pienso que es el aspecto referido específicamente al Nivel
3 - P/ el que se forme (P/ nivel inicial, EGB 1-2) Lo Didáctico - Pedagógico

4 -

5 - Si, en la medida de lo posible. Sobre todo cambie la forma

6 - las de dificultades son: el acceso a la bibliografía, la transcripción didáctica, el poco tiempo que tenemos para la preparación de clases y los otros aspectos inherentes a la función docente. (búsqueda de material)

7. Me permito acceder a otra bibliografía. ~~conocer~~
Observación: deseo destacar como un aspecto negativo la discontinuidad del circuito.

RED DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA
CURSO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?

2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta?

3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?

5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?

6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo?. Fundamente su respuesta

7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.

8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

①. Todas las temáticas son valiosas e importantes para resignificar nuestra práctica

② - El ministerio debería haber previsto poder garantizar la continuidad del circuito y no 1 Módulo c/ 3 años.

③ - Disciplinar

④ - ninguna.

⑥ - No en el I.F.D. sí, en el nivel medio, porque en el IFD dicto Formación y Ética.

RED DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA
CURSO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO
CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?
2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta?
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto? *Ninguna*
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

1. Los enfoques historiográficos. Capitalismo.
2. Creo que están en cierto modo todos los temas contemplados, salvo la H.a. regional.
3. Temas referidos específicamente a los niveles en los que nos desempeñamos (EEB 1 y 2. Nivel Inicial)
6. Si. Los procesos históricos
7. La transposición didáctica
8. Hasta el momento no.

ESTIMADO PROFESOR /A :

Nos interesaría conocer su opinión acerca de los contenidos orientadores del Programa de Actualización Académica, disciplina Historia. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para el análisis del Programa mencionado.

Se garantiza confidencialidad de datos aportados.

Si bien la respuesta al presente cuestionario es voluntaria, agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. Según su opinión ¿los contenidos presentados son innovadores? ¿En qué aspectos?
2. Los núcleos temáticos orientadores ¿Actualizan su formación? Señale brevemente que aportes le puede brindar.
3. Considera que es necesario incluirse otros contenidos ¿Porque?
4. La propuesta temática planteada le parece relevante para su tarea docente en la enseñanza de la Historia?
4. El programa ¿necesitaria considerar temáticas referidas a aspectos pedagógicos de la enseñanza de la Historia?
5. ¿Cuáles son sus expectativas frente al curso de actualización académica?

1. Algunos contenidos son innovadores, otros ~~se~~ repiten la temática de algunos cursos de actualización - (depende del enfoque) Por ejemplo es innovador el aspecto interdisciplinario aunque podría ser más explícito y de punto, como Historia y derecho -
2. Como están planteados puede ser, pero me parece que no brinda aportes sobre historia regional y local, sería importante el aspecto epistemológico (ampliarlo) -
- 3- Si, porque es muy poco lo que trae sobre historia de nuestra Provincia y de la región.
- 3-1- Si se completa con los pedidos de los docentes, si, de lo contrario sería "más de lo mismo"
- 4- Es fundamental, yo diría que es la base de,

la capacitación - no "la receta", sino las herramientas para que nosotros a partir ~~de~~ podamos evaluar - Del éxito de ~~esta~~ aspecto pedagógico dependerá en buena medida el éxito del aprendizaje - Porque de lo contrario incorporar conocimientos y no saber transmitirlos me parece una tarea sin sentido.

5- Son muchas, especialmente que me sirva como:

- Actualización
- Incorporación de "herramientas" para recrear aspectos pedagógicos.
- Placer por aprender nuevos contenidos
- Incorporar bibliografía actualizada.
- Nuevos elementos útiles, para mi práctica docente, es decir que pueda emplear todo lo aprendido y aplicarlo con mis alumnos.

RESPUESTAS A ENCUESTA SOBRE CONTENIDOS ORIENTADORES DEL
PROGRAMA DE ACTUALIZACION ACADEMICA

DISCIPLINA: HISTORIA

- 1- Considera que los contenidos presentados son innovadores por cuanto ofrecen nuevas perspectivas curriculares y un nivel de profundidad acorde a las exigencias cognitivas del nivel terciario. Especialmente son de carácter renovador en cuanto a los núcleos temáticos relacionados con la historiografía y sus paradigmas, con las sociedades y sus formas de economía y la consideración de la política, sociedad y cultura con sus nuevos enfoques.
Sin embargo hay que tener en cuenta que en los módulos 4 5 y 6 se dejan entrever renovadas posturas que nos invitaran a realizar replanteos acerca de las diferentes posturas en boga y que dominantes en el presente siglo y que lógicamente servirán para adentrar a los futuros docentes en nuevas perspectivas de enseñanza-aprendizaje.
- 2- Los núcleos temáticos si contribuyen a actualizar nuestra formación, especialmente los que forman parte de los primeros módulos porque tienden a actualizar temas que sirven de base para la comprensión de aspectos políticos, sociales, económicos y epistemológicos de contenidos a desarrollar en los programas de IFD.
- 3- La inclusión de otros contenidos que amplíen nuestros conocimientos es necesario incluir por cuanto es evidente que los programados hasta ahora son insuficientes en relación con las nuevas propuestas de enseñanza que se avecinan. Pero también quiero recalcar el papel importantísimo que encierra la autocapacitación del docente, quien en vista de su superación continua, debe seguir recurriendo a los medios posibles para suplir la falta de contenidos dispuestos por el programa de actualización académica y así cubrir esa necesidad con predisposición a incorporar conocimientos nuevos a los ya adquiridos y luego proyectarlos en los cursos de alumnos.
- 5- Por lo contestado en las anteriores consignas, la propuesta temática es relevante y significativa para mi tarea como docente de Historia, pues todo aquello que sirve para aprender, replantear y renovar enriquece las fuentes de conocimiento de cualquier educador.
- 4- El aspecto pedagógico-didáctico en la enseñanza de la Historia es de vital importancia por cuanto nosotros preparamos a estudiantes que luego van a ejercer la carrera docente en los diferentes niveles y ese aspecto constituye uno de los pilares de difusión del conocimiento y estrategias de enseñanza.
- 5- Las expectativas son positivas y creo que ello debe ser una constante en el futuro, sin que presuponga una obligación de obtener título alguno sino que sea el reflejo de la ~~actitud~~ actitud renovadora del docente frente a su profesión. De la misma manera me permito hacer una observación: no comparto la forma de evaluación que se nos hace en la que observo hasta ahora fuerte tendencia a medir lo teórico, con la clásica "prueba escrita". Creo que como docentes se nos debe evaluar como tales y no como estudiantes ya que el fin último es como volcaremos lo aprendido en nuestros alumnos y no como demostraremos lo aprendido en un examen escrito. El valor de la docencia radica en la correcta transmisión de conocimientos con métodos y técnicas diversas y este aspecto debe ser considerado por los titulares de la capacitación.

RED DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA
CURSO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO
CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente? *TODAS*

2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta? *Todos se tuvieron en cuenta.*

3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes? *En la disciplina*

5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto? *EXCELENTES*

6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta = *Sí*

7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta. *BIBLIOLOGÍA*

8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos? *Sí*

RED DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA
CURSO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO
CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?
2. ¿Qué temáticas y/o aspectos no se tuvieron en cuenta?
3. Desde su punto de vista, ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

1 - Definición de la ética en salud
Hacia su formación disciplinada, ya que
en la fe de ella obtenemos aplicar nuevas
metodologías que nos lleven al combate
en nuestras prácticas diarias -

X

2 - En general los que se programaron
sobre de actualización en diferentes temáticas

3 - Temáticas que apuntan a la reflexión,
a la toma de conciencia de la INTERIORIDAD
NECESIDAD de CAMBIO, en la actitud
del docente. Exigir el dominio del
compromiso disciplinar en la práctica.

7 - Importante el aprendizaje de nuevas me-
todologías y técnicas que permitan
atraer los intereses de los alumnos
por el estudio de la historia.

8 - Mediamente.

RED DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA
CURSO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO
CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?

2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta?

3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?

5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?

6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta

7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.

8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

Defall

2. Sería interesante que se incorporaran metodologías innovadoras.

3. Temáticas a incorporar: el mundo audiovisual y las economías regionales Historia regional.

5- En qué fueron buenas. Falta tiempo para una lectura más intensiva.

7. En geral, cuesta mucho, en el sentido de esfuerzo. Los alumnos tienen pocos hábitos de lectura.

El mecanismo de fotocopias es el único que se utiliza debido a la imposibilidad de contar con material bibliográfico.

Falta de tiempo, son pocas horas destinadas a historia.

8. Fue positiva. Especialmente por las explicaciones del docente a cargo - ya la bibliografía sugerida.

1. En geral, todas, especialmente el aspecto social.

RED DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA
CURSO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO
CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?
2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta?
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?
- 4) 5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?
- 5) 6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta
- 6) 7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
- 7) 8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

- 1) las temáticas que considero importante las específicas de nuestra carrera, como el módulo IV.
- 2) Es el primer módulo al que asisto y considero que no puedo emitir opinión sobre lo que me sucede.
- 3) las temáticas deberían tener la parte metodológica, didáctica de los temas.
- 4) Considero que aparte de la lectura del material más importante es escuchar al docente ya que

su conocimiento es tan amplio que le permite relacionar temas, fechas y distintos acontecimientos.

- 5) No, porque no dicto esta materia: Historia Antigua, pero si la voy a aplicar en las temáticas y me toque desarrollar a título de ejemplo cuando la situación lo permita.
- 6) La dificultad mayor, es la escasez de material bibliográfico en el Instituto y es demasiado pedir lectos más actualizados.
- 7) Ahora voy a ver recién los resultados.

**CURSO DE ACTUALIZACION ACADEMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO**

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?
2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta?
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo?. Fundamente su respuesta
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

DESARROLLO

1. - A nivel general las temáticas han sido muy importante para nuestra práctica docente, pero por una cuestión de orientación y especialidad me han resultado importante el Módulo de Sociología, Problemas Históricos Americanos y Argentinos Contemporáneos.

- La "Lion", el esquema de análisis no solo una verdadera renovación historiográfica.

2. En toda la experiencia la ha vivido en no dejar nada librado a/235r, realmente una actitud muy positiva.

5. Superadas algunas.

6. Ha sido incorporado y ampliado en mi práctica docente Universitaria de igual forma es positivo saber que al estar a la historia como en problemas se genera y no sean las viejas prácticas reñidas.

7. En el nivel superior, una base de enseñanza de niveles, incipiente para desarrollar capacidades de comprensión de crítica.

En el nivel Universitario también una suerte de discontinuidad intelectual en algunos aspectos propios de otros años, por lo tanto no hay comunicación entre docentes.

RED DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA
CURSO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO
CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?

2. ¿Qué temáticas y/o aspectos no se tuvieron en cuenta?

3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes? *LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y LA PROBLEMÁTICA*

5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto? *NINGUNA.*

6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta.

7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.

8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

1) *- TODOS LOS TEMAS ME RESULTARON INTERESANTES POR CUANTO AMPLIARON MIS CONOCIMIENTOS COMO DOCENTE.*

6) *SI, POR CUANTO SE ENCUENTRA A LOS NUEVOS CONOCIMIENTOS UNIVERSITARIOS DE LA DISCIPLINA.*

7) *LA FALTA DE BIBLIOGRAFÍA ESPECIAL EN LOS F.F.D Y EN EL COLEGIO*

8) *SI, POR CUANTO AGENDO EL MATERIAL A OTRAS DOCENTES PARA UN REPLANTEO DE INFORMACIÓN*

RED DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA
CURSO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO
CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?

2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta?

3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?

5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?

6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo?. Fundamente su respuesta

7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.

8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

1- La reconceptualización de algunos ejes procesuales como por ej. Formación y consolidación del capitalismo, la configuración de los estados nacionales.

La profundización de análisis sobre clases, sociedades, procesos muchas veces simplificados desde las prácticas

La aproximación a un estado de cuestión del desarrollo del campo historiográfico y la ciencia histórica.

La incorporación de una visión más humana y plural de la historia a través de enfoques recientes como los provenientes del campo antropológico, la vida cotidiana, la vida privada.

2-3 No se tuvieron en cuenta algunos temáticas que se vinculan a la enseñanza de las Ciencias Sociales en los primeros ciclos de EGB. Entre los existentes, la mayoría enseñan los profesorado de Nivel Inicial - EGB1-2

4. Comparto la idea de una fuerte actualización disciplinar a la que se debería agregar "un bloque" didáctico centrado en la transposición porque particularmente considero difícil sostener un planteo científico en un abordaje ético para niños y/o adolescentes.

5. Considerando los saberes previos de quienes concurrirán y la escasa formación en investigación sugeriría mayor determinación en marcos generales para profundizar desde la lectura metódica regionales o otros aspectos puntuales.

6. Si, por ejemplo en mi propuesta de trabajo en el espacio curricular de Didáctica de las Ciencias Sociales enseñar corrientes historiográficas que permitirán a los futuros docentes (maestros) reconocer la pertinencia de algunos textos para trabajar algunos temas, inferir relaciones ideológicas - políticas con los autores y las explicaciones verticales. Desde el conocimiento de distintas versiones o análisis etnocéntricos romper con discursos dominantes etnocéntricos y desplegar pensamientos críticos.

7. En el nivel superior no tengo mayor dificultad, porque no me encuentro enseñando disciplina sino didáctica aunque el grupo no posee una formación previa que potencie sus aprendizajes, entonces trato de equilibrar uno y otro aspecto y desde esta perspectiva percibo que el Sistema volvió a caer en un vaciamiento de contenidos frente al cual solo pongo "parches".

8. Coyunturalmente el aporte es mínimo (no trabajo en un profesorado de Historia) pero si lo hubiera sería una gran contribución a mi especialización desde las perspectivas de análisis que me abro.

CURSO DE ACTUALIZACION ACADEMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente? *Sociología, Historia de Europa - América y Argentina, Historiografía.*
2. ¿Qué temáticas y/o aspectos no se tuvieron en cuenta? *Economía → Conceptos Luceos*
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes? *Pedagógicas.*
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta *Especialmente en el nivel Polimodal.*
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta *Actualizar disciplina*
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos? *si -*

La capacitación se extendió demasiado en el tiempo.

CURSO DE ACTUALIZACION ACADEMICA PARA PROFESORES DEL
 PROFESORADO

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente? *HISTORIA UNIVERSAL - Sociología*
2. ¿Qué temáticas y/o aspectos no se tuvieron en cuenta? *HISTORIA REGIONAL*
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes? *Socio Economía*
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación ¿qué sugerencias realizaría al respecto? *FUE OPTIMO*
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo?. Fundamente su respuesta *SI - por la actualización*
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta. *Bibliograficas*
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos? *SI*

CURSO DE ACTUALIZACION ACADEMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?
2. ¿Qué temáticas y/o aspectos no se tuvieron en cuenta?
3. Desde su punto de vista, ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo?. Fundamente su respuesta
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

- 1) Por su actualidad, todos los módulos tienen su importancia -
- 2- Lo intenso, el poco tiempo disponible para individualmente profundizar en ello.
- 3- Se mayorio estuvo relacionado con la lectura e interpretados de Textos -

**CURSO DE ACTUALIZACION ACADEMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO**

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?
2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta?
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación, ¿qué sugerencias realizaría al respecto?
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo?. Fundamente su respuesta
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

- 1- Historia del Noroeste Argentino. Historia Argentina
- 3- Contenidos disciplinares y didáctica.
- 5- Excelentes profesores, creo que como adulto puedo adaptarme.
- 6- Sí, porque utilicé textos, como por ej. del módulo 5, como así también textos referidos al poblamiento de América.
- 7- En el nivel superior, en 1º año, es como empezar de cero y en el medio la cuestión es el tiempo.
- 8- Sí, en el nivel Superior.

CURSO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?
2. ¿Qué temáticas y/o aspectos no se tuvieron en cuenta?
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo?. Fundamente su respuesta
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

1) Importante me pareció las corrientes historiográficas y la Historia Americana.
 2) No se tuvo en cto la historia Argentina en profundidad.
 3) En la Historia Mundial -
 se debe apostar a metodologías.
 No he tenido oportunidad de incorporar aporte en el terciario por no estar en este momento en actividad en el terciario, pero sí hubo un gran aporte en el secundario. en el aspecto bibliográfico, hubo un aporte significativo y muchas consultas han sido atendidas.

CURSO DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente? *Corriente, historiográfica - problemática Moderna y contemporánea Mundial y Americana.*
2. ¿Qué temáticas y/o aspectos no se tuvieron en cuenta? *No se profundizó en la base y en la pedagogía didáctica.*
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes? *Lectura Bibliográfica en los encuentros; escaso tiempo o mala distribución del tiempo.*
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación, ¿qué sugerencias realizaría al respecto? *Distribuir mejor el tiempo de lectura de manera que se "descongestione" el proceso, pensando en el ritmo y los tiempos de los profesores. Clarificar procesos históricos.*
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta. *Si. Los programas por la diversidad materias, sobre todo en el nivel terciario, fueron actualizados en función de los aportes.*
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta. *Los saberes previos de los alumnos del nivel terciario son mínimos. Esto dificulta la enseñanza de disciplinas en el nivel.*
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

No. Falta el aporte pedagógico-didáctico, sobre todo comentarios pedagógicos y forma de abordar los otros disciplinas desde esas escuelas.

CURSO DE ACTUALIZACION ACADEMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?
2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta?
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?
4. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación. ¿qué sugerencias realizaría al respecto?
5. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo?. Fundamente su respuesta
6. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
7. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

1- Todos los módulos fueron importantes, por la actualización en el enfoque de los contenidos, la bibliografía revisada y porque los módulos mantienen entre sí relación y secuencia que brinda los herramientas y conceptos necesarios para una visión de conjunto.

2- Historia regional / local.

3- Abordar temáticas específicas relacionadas con la

pedagogía de la construcción de la historia. Por ej. la
metodología concreta para el aula en cuanto a la
enseñanza de dimensiones como: tiempo - espacio -
procesos - relación teoría - contenidos (epistemología / ideología)

4 - En cuanto a las estrategias desarrolladas en el curso
resultaron interesantes: la presentación inicial por parte
de la docente, las aclaraciones oportunas, el material
bibliográfico seleccionado q' permitió la confronta-
ción, relaciones; el trabajo en grupo con apoyo de los
docentes; las formas y maneras de explicación de cada
módulo; los consiguos de trabajo en las prácticas.
Como resultado: mayor adecuación entre la docente y
los alumnos.

5 - La incorporación: temas, bibliografía, enfoques,
secuencias de actividades, estrategias de enseñanza
tenido en el aula como por proyectos de capacitación por
docentes de EGB 1, 2 y 3.

6 - Dificultades:

a) Relacionar los temas epistemológicos / ideológicos
con los contenidos en la selección, el tratamiento,
y la transformación de dichos

b) Selección y definición de ejes temáticos

7 - En cuanto a la construcción de unidades formativas y de las
concepciones más mencionadas, éstas últimas "necesitan
de una pulcritud", pero q' en contornos que esta cabe
atención, haciendo más sólidas para una futura
re más firme.

**CURSO DE ACTUALIZACION ACADEMICA PARA PROFESORES DEL
PROFESORADO**

CIRCUITO E: DISCIPLINA HISTORIA

ESTIMADO COLEGA:

Nos interesa conocer su opinión sobre las actividades desarrolladas en la capacitación del circuito E. Le solicitamos colaboración mediante el siguiente cuestionario.

Asimismo, le informamos que los datos recolectados constituyen un valioso aporte para la evaluación de esta capacitación.

Se garantiza confidencialidad de la información aportada. Agradecemos el tiempo destinado al mismo.

1. En función de los módulos cursados, ¿qué temáticas le parecen importantes para su práctica docente?
2. ¿Qué temáticas y/ o aspectos no se tuvieron en cuenta?
3. Desde su punto de vista ¿cuáles serían las temáticas en las que debería centrarse la capacitación de formadores de docentes?
5. Opine sobre las estrategias desplegadas en el desarrollo de la capacitación, ¿qué sugerencias realizaría al respecto?
6. Los aportes recibidos en esta capacitación ¿pudieron ser incorporados en su propuesta de trabajo? Fundamente su respuesta
7. Señale las dificultades con las que se encuentra al enseñar los contenidos de su disciplina en el nivel superior y en el nivel medio. Fundamente su respuesta.
8. ¿La capacitación recibida ha podido aportar en la resolución de alguno de ellos?

1. Las temáticas fueron todas importantes, aunque no todas desarrolladas con el mismo profesionalismo.
2. Historia Regional (del S. XV en adelante).
3. Luego de esta actualización disciplinaria, considero importante profundizar la cuestión metodológica.
5. Se redujeran a estrategias tradicionales, alpe-

es muy productivas, otros no tanto.

6 - Si fundamentalmente en mi caso por los aportes de la actualización bibliográfica -

1^o En el nivel Superior específicamente en algunas categorías específicas, en el N. medio no directamente, pero sí en el tratamiento de algunos conceptos y en la tesis socioeconómico-social de algunos procesos.

- 1) Vaciamiento de contenidos disciplinarios de la Historia. (Ens. Media)
 - 2) Dificultades para trabajar didácticamente en Cs. Sociales - Historia y Geografía.
 - 3) Excesiva ~~disponibilidad~~ ^{carga} horaria en el currículum a Cs. Sociales, para el desarrollo de temas y procesos históricos (básicos) con estrategias didácticas adecuadas.
-

Arcebo E 22-11-02

- 1º) Contenido muy amplio - abarcativo.
- 2º) Dificultad p/ articulación con los cursos inferiores superiores y con asignaturas de la misma área -
- 3º) falta de contenido relacionado con H. Regional.

Cuanto

- * El desconocimiento de las causas y fundamentos políticos - sociales y económicos de las actuales condiciones del país y de los países que manejan el mundo.
(BNSG)
- * Falta de ejercicio reflexivo - analítico sobre el hacer social - Ausencia de ejercicio intelectual
- * Falta de formación didáctica de los formadores para ejercitar y promover nuevos abordajes didácticos de la disciplina - Historia - para todos los niveles:

EGB 1-2-3 o primaria
secundaria

Cuanto

- ① Lecto-comprensión → rechazo a la lectura
- ② Falta de material didáctico específico por ej. mapas históricos, libros actualizados
- ③ Poca carga horaria p/ la cantidad de contenidos
- ④ diversidad en el aula

Arquitectura 2011-1

¿Cómo se enseña la historia? (Medios)

Problemas:

- Cursos numerosos (40 o más alumnos).
 - Falta de materiales necesarios (mapas históricos)
 - Existen renovación de libros y contenidos, pero falta el financiamiento de biblioteca (o está cerrado o no les permiten los libros a los alumnos que no pagaron cooperadora).
- Después de estos problemas condiciona al docente a buscar que permita las posibilidades alternativas de enseñanza de la historia.

Arquitectura E

- ① Falta de Recursos en la Institución como: libros - videos hist., mapas -
- ② Los contenidos históricos en los textos nuevos son elevados por el nivel de alumnos que luego en el colegio -

3) Todos los esfuerzos para optimizar la disciplina son fruto exclusivo de los docentes, de tiempo pasado al que no se tiene y todo lo que implica esta cuestión. En el caso de los docentes, tensiones es más grave por la recarga horaria y el desinterés de los responsables tanto directivos como gobierno educativo por favorecer las condiciones que mejoran el proceso.

tercero 5 - 11 -

1) La falta de política educativa tocó a nivel nacional como provincial. La crisis ética que afecta a la sociedad no sólo prioriza otro problema como la pobreza, sino que crea condiciones absolutamente desfavorables para la vida en general y la educación en particular.

2) El problema anterior se ve aún más inducido por la politización de la distribución de funciones y áreas. Esto transforma a los niveles, sustitutos, etc., en ámbitos de constante conflicto, burocratización, etc. hasta genera cualquier tipo de debate en el que la prioridad nunca es la disciplina, ni el docente, ni el alumno. Esto se agota en el discurso pero no llega a una aplicación efectiva.

tercero 5 - 11 -

- 1 - Tercero: pocos espacios disciplinares donde la enseñanza de la Historia resulte un mosaico.
- 2 - Los estudiantes perciben que se les enseñan procesos históricos sin crítica historiográfica.
- 3 - Sienten la enseñanza de la Historia como sin relevancia por parte de los profesores: no es actual, ni útil.

Problemas E

Situaciones que se presentan como problema:

Nivel Medio

- Falta de elementos que permitan al docente actualizarse y dar una enseñanza acorde a ello.
- Escaso tiempo para tratar "todos" los contenidos que se encuentran en el Diseño Curricular.

Nivel Terciario

- Falta de didáctica para enseñar algunos conceptos.
- Tiempo y Recursos Econ. para actualizarse.
- Relacionar hechos con situaciones concretas q' los alumnos vivencian.
- Tiempo de los espacios pedag. ↓ disciplinas.
- Tiempo para tanto contenido.

En el Terciario: Problemas E

- El tiempo disponible: 1 cuatrimestre con 3 semanas penales.
- Conocimientos previos de los alumnos: incomprensión o errores sobre todo en algunos contenidos fundamentales.
- Comprensión lectora.

Resumen

- A través de textos H - opinión diferente a n/ll formación
- su extensión
- Comprensión lectora

Resumen

Desarticulación pedagógica - didáctica entre N. Medio y Superior.

Comienza en la enseñanza de cont. de Hist. de Jesus.

Carencia en la falta en práctica de trabajo interdisc. y de transversalidad.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas