

Interpelando a los Diseños Curriculares de la NES (CABA). Una aproximación a la Formación Superior en el ISP Joaquín V. González.¹

por *Ignacio Merel*

Universidad Nacional de Tres de Febrero

prof.merel@gmail.com

Recibido: 29/04/2019 - Aceptado: 03/06/2019

Resumen

El presente trabajo tiene la intención de abordar el análisis de los diseños curriculares vinculados a la Nueva Escuela Secundaria (NES) para el distrito Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sus propuestas historiográficas, sus tensiones, sus objetivos generales y específicos que se expresan en su contenido. Los Diseños Curriculares a analizarse, Diseño Curricular General y Diseño Curricular Orientado del Bachillerato en Ciencias Sociales y Humanidades, están aplicándose en todos los establecimientos educativos del ámbito de la CABA este año. Sin embargo en este trabajo se analizarán los contenidos de la Historia Argentina durante los siglos XIX y XX, abarcando el análisis de los años superiores. Esta reforma educativa, tanto de contenidos como de tiempo destinado a los mismos (horas cátedra) en algunos casos se presenta como un desafío al interior de los Institutos de Formación Superior. En este punto radica el segundo eje a abordar ya que los actores escolares encargados de poner en la práctica la NES y sus modificaciones curriculares en el ámbito de la CABA son los docentes. Respecto de la formación docente y la relación con los contenidos NES se tomará a modo de muestra como institución formadora al Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González de la CABA. El trabajo se pretende armar desde los dos ejes mencionados anteriormente 1) Los Diseños Curriculares y 2) La Formación Docente.

Palabras claves

formación docente, Nueva Escuela Secundaria, diseños curriculares, profesorado, historia orientada

Interpellation to the *NES* Curricular Designs (CABA). An approach to Higher Education in the ISP Joaquín V. González.

Abstract

The present work has the intention of approaching the analysis of the curricular designs linked to the New High School for the *Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (CABA) district, its historiographical proposals, and their tensions, its general and specific objectives that are expressed in its content. The Curricular Designs to be analyzed, General Curricular Design and Oriented Curricular Design of the Baccalaureate in Social Sciences and Humanities, are being applied in all the educational establishments of the area of the *CABA* this year. However, in this work the contents of Argentine History will be analyzed during the 19th and 20th centuries, covering the analysis of the superior years. This educational reform, both content and time allocated to them in some cases is presented as a challenge within the Institutes of Higher Education. At this point lays the second axis to address as the school actors in charge of putting into practice the *NES* and its curricular modifications in the field of the *CABA* are the teachers. Regarding teacher training and the relationship with *NES* contents, it will be taken as a sample as a training institution to the Higher Institute of Teaching Staff *Dr. Joaquín V. González* of the *CABA*. The work is intended to build from the two axes mentioned above 1) The Curricular Designs and 2) The Teacher Training.

Keywords

teacher training, New High School, curricular designs, teaching career, oriented history

Clío & Asociados. La historia enseñada. Enero-Junio 2019 (28) ISSN 2362-3063 (digital), pp. 109-120

Universidad Nacional del Litoral - Universidad Nacional de La Plata (Santa Fe/La Plata -Argentina)

Introducción.

El análisis de la práctica de la enseñanza-la de la historia en este caso, y conviene recordar que la enseñanza es siempre enseñanza de algo...- es también un asunto complejo y esquivo, difícil de formalizar, difícil de decir y sobre todo cargado de significaciones y compromisos (fidelidades e intereses) de muy variado signo. Ciertamente, puede ser todo menos algo neutral e indiferente.

Ana Zavala, 2012:11.

Este trabajo se enfocará en los intereses y proyecciones que tienen los recientes egresados del Profesorado de Historia del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González (ISPJVG) respecto a la Enseñanza de la Historia y los conceptos con los que se formaron en su relación con los Diseños Curriculares.

Tiene el objetivo de abordar tres aspectos, que se encuentran actualmente en un período de estrecha vinculación, respecto de la Enseñanza de la Historia en el Nivel Secundario en la CABA y de la formación docente en el Nivel Terciario de la misma Jurisdicción. El primero refiere a los Diseños Curriculares (NES) Nueva Escuela Secundaria y sus contenidos. El segundo aspecto está referido a la mención de determinados términos u objetivos de aprendizaje que se encuentran en los Diseños Curriculares y en la Enseñanza de la Historia. Por último, intentaremos articular los aspectos precedentes y su vinculación con la formación docente. Es necesario mencionar que la NES ya se encuentra instalada en el Nivel Secundario y, en este 2019 es posible la aplicación en el ámbito de los Terciarios del proyecto de la UNICABA (Brailovsky y Orce, 2018).

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron documentos emanados de los Ministerios, textos académicos y entrevistas. Con todas estas fuentes se elaboró el análisis de un estudio de caso reflejado en los futuros profesores egresados del ISPJVG.

1. El Marco Normativo actual.

En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206 que pretendió en su origen remediar los fracasos y la fragmentación del sistema educativo que había generado la Ley Federal de Educación del año 1993. A esta Ley Federal se la acusaba de tener un carácter neoliberal y “tanto la LFE y la LES (Ley de Educación Superior) fueron fuertemente criticada por los actores sociales y políticos enrolados en lo que se puede llamar si hay que poner una etiqueta “el progresismo educativo”, académicos de las universidades públicas, políticos y partidos de la oposición de izquierda y centro izquierda y los gremios docentes con alcance nacional” (Nosiglia, 2007).

Y, en consecuencia, la LEN se sancionó buscando restablecer criterios de mayor homogenización y de menor desigualdad entre los distritos. Esto se podía ver reflejado en los contenidos propuestos en los NAP como así también en la convocatoria de la Paritaria Nacional Docente que pretendía garantizar un sueldo básico para los docentes igual para todas las jurisdicciones del país. Esta paritaria quedó anulada en el 2018 por el decreto del Poder Ejecutivo 52/2018.

En este contexto de reforma educativa a Nivel Nacional encontramos que los diferentes distritos tienen que seguir con las normativas emanadas del Consejo Federal de Educación (CFE) y reformular sus planes de estudio en función de las nuevas orientaciones.

Los Diseños Curriculares de la CABA, se han elaborado acorde a: Ley Nacional de Educación N° 26.206 art. 87, Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria (Resolución CFE N° 84/09), Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria (Resolución CFE n° 93/09), Marcos de Referencia: Educación Secundaria Orientada. Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades (Resolución CFE n° 142/11), Nivel Secundario. Núcleo común de la formación del Ciclo Orientado (Resolución CFE N° 191/12).

Los documentos mencionados expresan en la Resolución n° 84/09 la concreción de la unidad pedagógica y organizativa del Nivel Secundario en cada uno de los distritos. De la misma, se

desprenden las distintas ofertas educativas de la Educación Secundaria Orientada, donde se encuentra dentro de las 13 orientaciones la Orientación Ciencias Sociales y Humanidades (CFE N° 84/09 pág.2/3). Por otra parte, la Resolución N° 93/09 plantea aspectos del sistema en términos generales, referidos a la anualidad de las disciplinas, las evaluaciones y los criterios de acreditación tomados por cada jurisdicción, se resalta el rol socializador de la escuela y las instancias de apoyo escolar promovidas con el objetivo de evitar la repitencia por parte del estudiante.

En el Marco de Referencia Resolución del CFE N° 142/11 es donde encontramos algunos de los puntos que más aportan al desarrollo de este trabajo puesto que aborda al área de las Ciencias Sociales y a la Historia. Aparece que “la reflexión crítica”, “el pensamiento crítico” y las “miradas críticas” son los objetivos principales que persigue la formación en Ciencias Sociales. Estos “objetivos críticos”, como se desprende de la suma de propuestas críticas deben dotar a los estudiantes de elementos que lo saquen de un sujeto pasivo para poder incorporarse a la vida política y al mundo del trabajo (Resolución CFE N° 142/11). De los marcos normativos éste se presenta como de una importancia relevante debido a que si bien menciona al estudiante, el profesor tiene que tener contacto con estos “objetivos críticos” y eso será abordado en la parte referida a la formación docente.

La última Resolución mencionada (CFE 191/12) es la que instruye a las Jurisdicciones a que generen las condiciones para que se apliquen los lineamientos políticos y las diferentes orientaciones dentro de los Marcos Correspondientes.

Además, podemos encontrar en el ámbito de la CABA la participación y aportes de “la comunidad educativa (de escuelas públicas de gestión estatal y privada) y de especialistas en el campo de las ciencias sociales y humanidades” (DCO, 2015). Es necesario mencionar, sin embargo, que algunas recomendaciones de los profesores de Historia y de los profesorado para que no se reduzca la cantidad de horas dictadas en Historia en la Formación General no han sido contempladas al momento de redefinir la carga horaria de la materia dentro de la NES.

Esta reforma en el Nivel Secundario ha sido denominado NES (Nueva Escuela Secundaria) y es como se la conoce en la jurisdicción CABA y ha suscitado diferentes discusiones y debates entre los docentes y los estudiantes en lo referente a las 13 Orientaciones propuestas.

2. Los Diseños Curriculares en vigencia.

De estas Orientaciones, abordaremos y analizaremos en particular los contenidos y alcances propuestos en Historia (Orientada) para Ciencias Sociales y Humanidades para 5° año. Los contenidos de los años anteriores se han compactado en los primeros 4 años. Es decir, se realizó una reducción de un año además de reducir la carga horaria en 3° y 4° año a 2Hs². De 5° año se pretende analizar qué propuesta/s historiográficas se encuentra/n presente/s.

El Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria (DCO)³ expone que uno de sus propósitos es que se “deben comprender las herramientas conceptuales, metodológicas y procedimentales y las nuevas teorías de interpretación”. Este propósito que se extiende para todas las Ciencias Sociales⁴ incluye, claro está, a la Historia. Es ahí, donde aparece la especificidad de que “la enseñanza de la Historia promueve la comprensión, interpretación y valoración de los procesos históricos y de las principales instituciones, las sociedades y las ideas presentes y pasadas” (DCO, 2015:12). Ahora ¿cuáles son los contenidos propuestos en el DCO que “promueve la comprensión, interpretación y valoración de los procesos históricos”?

El DCO establece para la Historia Orientada de 5° año que “la historia de las ideas en la Argentina, presenta un panorama de ideas enunciando en los escritos de algunas figuras significativas que pensaron la Argentina a lo largo de casi doscientos años desde la revolución de Mayo hasta finales del siglo XX” y continúa “se intenta orientar al alumno de quinto año en la reconstrucción de las miradas que tenían esos autores” (Ibídem:29). En esta delimitación disciplinar encontramos el término que es utilizado como corriente historiográfica basada en la Historia de las Ideas. Está, no estaba presente en los Diseños Curriculares anteriores. O al menos, no definiendo un posicionamiento historiográfico dentro de una materia anual. La “historia de las ideas” es una

corriente historiográfica de origen estadounidense y surgió en la década de 1940 y su creador, Arthur O. Lovejoy (2000:125), señala que “las ideas tienen la capacidad de migrar, trasladándose de una época a otra, de una cultura a otra, de una disciplina a otra (...) La historia de las ideas se define así como un campo particular de naturaleza esencialmente interdisciplinaria”. Al respecto de la historia de las ideas continúa:

... el estudio de la historia de las ideas importa para la comprensión de la historia en general (...) las ideas, pues, frecuentemente no son más que racionalizaciones de impulsos subjetivos (pasiones, etc.) o determinaciones objetivas (intereses económicos, etc.), cuya racionalidad y sentido se dirime en otros ámbitos de la realidad histórica” (Idem).

No obstante sobre esta corriente se han diversificado las opiniones que se centran y desembocan en que “la manera adecuada de leer un texto histórico es considerarlo un producto histórico en el que las intenciones reales del autor (en la medida en que pueden reconstruirse razonablemente) deberían ser nuestra guía principal para saber por qué el texto adoptó la forma concreta que tiene” (Tuck, 1993:242). Estas interpretaciones sobre la historia de las ideas terminan retomando la tradicional “historia del pensamiento político” porque se centra sobre el análisis de los textos. Y, en palabras de Pocock “para tomar en serio, como material que se debía entender y explicar, el conjunto completo de escritos y otras producciones disponibles sobre política procedentes de una determinada sociedad” (Idem).

En tal sentido la enseñanza de la Historia de las Ideas amerita complejizar el contexto de producción de origen de las ideas y como sostiene su creador ver como se traslado de una época a otra. Sin embargo, la permanencia de las ideas en el presente, no forman parte de los propósitos de la enseñanza en el DCO. Alejándola de la corriente historiográfica.

En otro de los propósitos de la enseñanza de la Historia de las ideas encontramos “Reconocer los préstamos ideológicos y las resignificaciones que realizan los autores, como también, sus aportes propios en momentos cruciales de la Argentina”. Cuando se refiere a los aportes lo hace nuevamente desde el contexto de producción, acercándolo a la historia del pensamiento político. Este punto permitiría en la práctica de la Enseñanza de la Historia poner en tensión a estos impulsos subjetivos o las determinaciones objetivas con la sociedad en la que se gestaron. Aquí estaría, a priori, el mayor potencial de esta materia: la reflexión o como vimos anteriormente los “objetivos críticos”. Sin embargo, en el DCO en ningún momento se muestra este potencial al momento de ser trabajado en las aulas, no se la vincula con la corriente historiográfica de la “historia de las ideas” ni a la “del pensamiento político” y no queda del todo claro en el DCO que quieren decir con lo que proponen.

Además, los textos propuestos para el dictado de la materia se enfocan mayoritariamente a mostrar un solo punto de vista respecto a la historia de las ideas aunque el DCO supone “una gran heterogeneidad, tanto en su orientación ideológica como en su formato” (DCO, 2015:29). No obstante, en cuanto a la selección de textos sugeridos se hace evidente que esto no se da. A modo de ejemplo encontramos que en la Unidad II dentro de los contenidos para 5° Año podemos encontrar a “La cultura bajo el Régimen Rosista”. Las lecturas sugeridas son: Dogma Socialista de Esteban Echeverría; Fragmento preliminar al estudio del Derecho de Juan Bautista Alberdi y Facundo, o civilización y Barbarie de Domingo Faustino Sarmiento. Una de las propuestas para estos textos es que el “análisis de textos emblemáticos y clásicos de la literatura de ideas proporcionan sobre el pasado puntos de vistas irremplazables y colaboran para profundizar en la comprensión de los proyectos de la formación del estado” (Ibídem:32).

Entre el contenido, los textos sugeridos y las propuestas de trabajo encontramos dificultades, para abordar este punto desde la “heterogeneidad”. La Cultura bajo el Régimen Rosista se circunscribe bajo estos textos solamente a un aspecto: la cultura letrada. Omitiendo otro tipo de producciones culturales no letradas. Tampoco se percibe la heterogeneidad en su orientación ideológica. Los perfiles ideológicos de Esteban Echeverría, Juan Bautista Alberdi y D.F. Sarmiento están dentro de una misma sintonía y se contraponen claramente al Gobierno Rosista.

También, y para ir cerrando esta parte del trabajo a modo de ejemplificación podemos mencionar contradicciones (voluntarias o involuntarias) pero nunca neutrales en los contenidos troncales para la disciplina Historia. Los contenidos explicitados en el DCG no se condicen con la manera de volver a ser mencionados en el DCO.

Mencionaremos a continuación algunos contenidos que se incluyen en el DCG:

- El Golpe de Estado de 1930 y la restauración Conservadora.
- El Golpe de Estado de 1955.
- El Golpe de Estado de 1962.
- El Golpe de Estado de 1966: La “Revolución Argentina”.
- El Golpe de Estado de 1976. (DCG, 2015:284-5)

En estos contenidos está implícita la denominación con que se menciona a cada uno de estos hechos políticos; se utiliza la conceptualización “Golpe de Estado” para todo el Siglo XX mostrando claramente la interrupción de un sistema democrático debido a la intervención cívico-militar. Respetando y poniendo en evidencia los principios democráticos que promueve el Ministerio de Educación para todas las disciplinas.

Sin embargo en el DCO observamos que denominan a estos periodos de distinta manera:

- La Revolución Libertadora de 1955 (DCO, 2015:34).
- Los Gobiernos Militares (DCO, 2015:35).

Tanto una denominación como otra se encuentra en contradicción con la establecida en el DCG. Pasamos de Golpe de Estado de 1955 a La Revolución Libertadora y se incluye a los Golpes de 1966 y 1976 dentro de Gobiernos Militares. En la denominación propuesta en el DCO se esconde la intervención cívico-militar en la interrupción democrática. Una discusión similar se dio en Chile en el año 2012 cuando el Consejo Superior de Educación de ese país pretendió cambiar en los libros de textos y programas el término Dictadura Militar por Régimen Militar provocando hondas discusiones en el ámbito parlamentario y de la enseñanza.⁵

Las contradicciones planteadas entre ambos Diseños Curriculares y la única mirada sobre algunos contenidos históricos muestran la falta de criterios para establecer una coherencia entre ellos, además de mostrar una preferencia historiográfica e ideológica respecto a determinados contenidos. Estos aspectos podrían pasarse por alto si los profesores no vuelcan sus conocimientos historiográficos para el desarrollo de sus planificaciones, clases y práctica docente. Por eso de los profesores egresados los últimos años se demanda que

Los docentes están llamados hoy a ejercer su trabajo con mayores niveles de autonomía, mayor capacidad de trabajar en equipo, un dominio disciplinar que los habilite para no tener respuestas únicas y un fuerte compromiso ético, social y técnico con los resultados de aprendizaje de sus alumnos. (De Amézola, 2015:48-9)

3. Los usos del Pensamiento Crítico y Transformación.

Tanto los Diseños Curriculares como las Resoluciones del CFE y las planificaciones de los docentes utilizan términos que tienen como objetivo establecer propósitos u orientar la Enseñanza de la Historia en la secundaria. Son variados los términos que se utilizan, incluso cambian según la propuesta del docente o del establecimiento escolar. Sin embargo, nos detendremos a analizar solamente dos aspectos que circulan tanto en los Diseños Curriculares como en la práctica y en la formación de los docentes. Estos son el “pensamiento crítico” y “transformación”.

En las Resoluciones del CFE mencionadas anteriormente encontramos estos términos en el Marco de Referencia expresados en la formación de los estudiantes como “reflexión crítica”, “pensamiento crítico” y “miradas críticas” (Resolución CFE 142/11 pág. 62/63). También aparece la palabra “reflexión crítica” en las finalidades de la Secundaria Orientada en Ciencias Sociales y Humanidades. En el análisis de los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires podemos encontrar una menor presencia de estos “objetivos críticos” y una mayor presencia del análisis del

discurso y las narrativas historiográficas y de la tarea del historiador, como así también una muy fuerte presencia de la *historia reciente* o *historia del tiempo presente* y sus métodos.

Con lugar a pocas dudas podemos decir que el desarrollo del *pensamiento crítico* por parte del estudiante se presenta como uno de los objetivos más mencionados en los Diseños Curriculares propuestas en CABA y en la voz de los docentes. Éste uso supone una actitud comprometida ante la enseñanza por parte de quienes se proponen en su práctica el uso de estos “objetivos críticos” en el aula. Ahora bien, a modo de síntesis podemos establecer que el “pensamiento crítico” es la acción de intentar desmontar o analizar los procesos de construcción de las distintas realidades (económicas, políticas, sociales, culturales, simbólicas) supuestos o prejuicios que se instalan en la sociedad. Y, en el campo de la Enseñanza de la Historia el “pensamiento crítico” supone además que el estudiante reflexione sobre lo que se analiza dejando de lado el estudio memorístico y rutinario para intentar comprender entre otras cuestiones las multicausalidades y los intereses de los actores sociales involucrados y de los grupos dominantes. Observamos, además, que este término o habilidad/competencia⁶ no es exclusivo del campo de la historia, por el contrario, es propio de la Didáctica General ya que en otras materias también lo encontramos.

Encontramos que el término “transformación” es un tanto más difuso y que se observa en similar presencia también tanto en los Diseños Curriculares como en las planificaciones de los docentes. En términos historiográficos la podemos encontrar como base de la explicación de los cambios sociales, económicos, políticos o culturales entre otros. En los Diseños de la Provincia de Buenos Aires aparece este tipo de enfoque que acerca al estudiante al método de la construcción del conocimiento histórico. Sobre estos dos términos (pensamiento crítico y transformación) volveremos más adelante partiendo de la opinión de los futuros docentes.

En síntesis, podemos observar que para el caso de la Enseñanza de la Historia encontramos términos más generales de la educación como el de “pensamiento crítico” y “transformación”. Ahora bien, estos términos circulan en los Diseños Curriculares, en la enseñanza y también en la formación de los docentes de Historia. Sin embargo, hasta esta parte del trabajo se han analizado determinados aspectos desde los documentos o desde la presencia de determinados términos en los Diseños Curriculares. La existencia de la relación enseñanza-aprendizaje supone la acción por parte de los docentes dentro de posiciones que se fueron conformadas en su formación terciaria.

4. La Formación docente y su relación con los “objetivos críticos” y la NES.

Llega un punto en la enseñanza del Nivel Secundario que nos tenemos que preguntar con qué expectativas y recursos profesionales egresan los profesores de Historia. Cuáles son las demandas del sistema educativo, y si existe una concordancia entre los Diseños Curriculares y la formación docente para el ejercicio de la Enseñanza. Esta pregunta no es fácil de responder ya que enfrenta a la formación terciaria, en este caso del ISPJVG, con las demandas curriculares. Es necesario recordar que dicha cuestión se presenta como un análisis de caso y de ninguna manera como algo definitivo o aplicable a otros institutos. En este contexto de reforma podemos encontrar antecedentes en donde la modificación de contenidos se ha anticipado a los cambios en la formación de los docentes. La reforma de 1993 se presenta como el antecedente más próximo: “Un cambio tan profundo debería de haber previsto innovaciones en la preparación de los docentes que anteciedera a su puesta en práctica. En el año 1994, la formación de maestros y profesores presentaba un panorama muy heterogéneo...” (De Amézola, 2008:63).

De la oferta de formación terciaria que cuenta con 29 profesorado⁷ en CABA tomaremos a modo de muestra el ISPJVG. Este Instituto de formación fue creado el 16 de Diciembre 1904 por decreto del presidente Manuel Quintana y tenía el objetivo de ser la Institución que formó a los docentes del Nivel Secundario. La estructuración de sus planes de estudios y propuestas pedagógicas duró hasta el año 1909. Desde el año 1908 realizó un convenio con la Facultad Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires con la finalidad de aportar el campo disciplinar al terciario creado. En los primeros años la propuesta era principalmente positivista en todas sus orientaciones debido a que para la etapa de estructuración y organización pedagógica convocaron a profesores de origen alemán. “Estamos frente a una institución que se crea para

formar profesores secundarios, que establece sus bases, que defiende su idiosincrasia, que se refuerza en el carácter nacional y que busca sus primeras formas de organización” (Souto et al, 2004:64).

En la década de 1960 encontramos a un ISPJVG que comenzó a consolidar su autonomía pedagógica y política posicionándolo como un profesorado modelo. Respecto a la formación de sus egresados, se sostenía “la excelencia en el conocimiento disciplinar, su carácter científico” (Ibídem:71). Esta excelencia académica se ha mantenido desde la década de 1970 como uno de sus rasgos identitarios. “Esta excelencia puede ser reconocida en distintos niveles y aspectos de la acción pedagógica: la formulación y reformulación de sus planes de estudio, la constante proliferación de proyectos pedagógicos diversos, su particular modo de concebir la enseñanza” (Souto et al, 2004:115).

En el plano de la formación se han desarrollado una serie de trabajos de investigación en los últimos años. Entre ellos podemos encontrar de Amézola, Carlos y Guindi (2006), Andelique (2011) y de Amézola (2015). Es notorio que la preocupación sobre la Enseñanza de la Historia está recayendo sobre el rol de los profesorados, universidades y sus egresados. Dentro del ISPJVG podemos encontrar estudios relacionados a la formación de los docentes y al trabajo intra cátedra en las materias Enseñanza de la Historia I y Trabajo de Campo III y Enseñanza de la Historia II y trabajo de campo IV (de la Prof. Claudia Varela) que son la continuación pedagógica de una propuesta de Enseñanza de la Historia que tiene su recorrido y trayectoria desde mediados de los ochenta. Algunas aproximaciones vinculadas a esta propuesta fueron presentadas en “Los Terciarios hacen Historia” del año 2008. El trabajo presentado busca acercarse a los estudiantes partiendo de

¿Cómo se piensa la relación entre las teorías de la historia, las teorías sobre enseñanza y las teorías sobre la evaluación?, ¿Cómo se piensa la propuesta teórico práctica? Y, ¿Cómo se piensa generar un espacio para que el estudiante profundice y afiance una práctica reflexiva sobre el rol profesional? (Varela, 2008:2)

El trabajo pretende, además, enmarcar en la práctica reflexiva los soportes del futuro docente. Para ello se toma como punto de quiebre e inflexión el bimestre de prácticas: “En síntesis es en el Bimestre de Prácticas, donde cada estudiante desarrolla con su desempeño un significado propio”. Es por consiguiente que este significado propio al concluir esta práctica los estudiantes “aportan su reflexión sobre su bimestre de prácticas e intercambian impresiones con los futuros practicantes. El sentido no es reproducir una práctica, sino reflexionar sobre la práctica docente en toda su complejidad” (Ibídem:3-4).

No obstante, el trabajo realizado sobre la experiencia de la Cátedra permite sintetizar que “Entre los saberes involucrados aparecen una serie de esquemas de acción, saberes prácticos, habitus. Las experiencias relatadas se orientan a explicitar dichos esquemas de acción, objetivarlos, sistematizarlos, probarlos y en consecuencia iniciar el camino reflexivo hacia una posible construcción teórica sobre la práctica de la enseñanza de la historia” (Varela, 2008,12). Se pretende buscar un lenguaje, un marco teórico que permita dotar de especificidad a la práctica de la Enseñanza de la Historia. Al cierre del cursado de la asignatura podemos remontarnos al comienzo del recorrido de los practicantes en una pregunta: ¿Por qué eligió la carrera docente?⁸ Frente al análisis de las respuestas expresadas por los residentes aparecen dos palabras con mucha frecuencia al momento de que ellos expliquen los motivos de la elección de la carrera: “transformación” y “pensamiento crítico”. Es necesario también, mencionar que aparecen otras respuestas tales como, “vocación”, “gusto por la historia”, “gusto por la enseñanza”, “legado familiar”. Sin embargo, no abordaremos este grupo de respuestas.

Profundizamos los términos expresados en el relevamiento “pensamiento crítico” y “transformación” porque como desarrollamos anteriormente suelen aparecer vinculados a la enseñanza y a los Diseños Curriculares dejando de lado las respuestas vinculadas a las cuestiones personales. La palabra transformación ha sido mencionada según los años analizados en 2017 por 6 practicantes sobre 68 y en el 2018 por 8 practicantes sobre 78. Por otra parte el término

pensamiento crítico aparece en el año 2017 por 6 practicantes sobre 68 y en 2018 por 4 practicantes sobre 78.

Término	2017 (68 practicantes)	2018 (78 practicantes)
Transformación	6	8
Pensamiento Crítico	6	4

Podemos inferir que la utilización de este término por parte de los practicantes se refiere no tanto a una propuesta de comprensión de la disciplina histórica (incluyo éste término en el plano historiográfico como se ha mencionado anteriormente) sino de la posibilidad que permite la Enseñanza de la Historia a los estudiantes secundarios de ser transformadores de la sociedad. Los siguientes ejemplos fueron tomados de manera indistinta sin tener el año como variable: “Creo que nuestra carrera es una hermosa herramienta de transformación de la realidad”, “Porque considero que la educación es una herramienta transformadora de la sociedad”, “Porque creo que la educación es la mejor herramienta para la transformación social”. “Porque quiero transformar y ayudar a que los estudiantes sean mejores personas”. Sobre el pensamiento crítico que forma parte de lo que hemos denominado “objetivos críticos” podemos observar que se presenta como un concepto más vinculado al desarrollo del individuo y que no incluye una propuesta colectiva. Tomaremos algunas respuestas que incluyen el término pensamiento crítico o similares: “Por la importancia en la transmisión del conocimiento y la generación de espíritu crítico”, “Porque creo que el conocimiento es el mejor camino para desarrollar un pensamiento propio y crítico”, “Por considerar necesario una nueva mirada desde la historia desarrollando el pensamiento crítico”, “Porque me gustaría generar conciencia crítica”.

Los motivos expresados por los practicantes aparecen como objetivos de la enseñanza en los Diseños Curriculares. El término “pensamiento crítico” y “transformación” suelen aparecer en los objetivos dentro de los contenidos curriculares, incluidos los de la NES. En el Diseño Curricular de la Formación General aparece que “La enseñanza de la historia intenta colaborar con la formación de ciudadanos democráticos y solidarios, capaces de ser actores reflexivos y críticos de la realidad social y del mundo en el que están insertos” (DCG, 2015:286).

También, el perfil del egresado propuesto del Nivel Secundario del Bachillerato Orientado en Ciencias Sociales y Humanidades se destaca “Desarrollar hábitos de pensamiento crítico-reflexivo que le permitan asumir un rol activo como sujeto transformador de la realidad social” (Ibídem:13). En este último punto vemos la unión de ambos términos, aspecto que no se dio en ninguna las respuestas de los practicantes y estudiantes del ISPJVG.

En tal sentido, los casos mencionados expresan una concordancia con los Diseños Curriculares. Vemos además en ambos casos (la respuesta de los practicantes y los Diseños Curriculares) que se enmarcan en conceptos de la Ciencias Sociales en general y que se dejan de lado los marcos teóricos propios de la ciencia histórica que podrían asumir, al menos eso creemos, propuestas emanadas de la Enseñanza de la Historia. Entre los que creemos se encuentra la idea de “conciencia histórica” propuesta por Jörn Rüsen (1992) o del análisis de la construcción del relato histórico con los elementos de la historia.

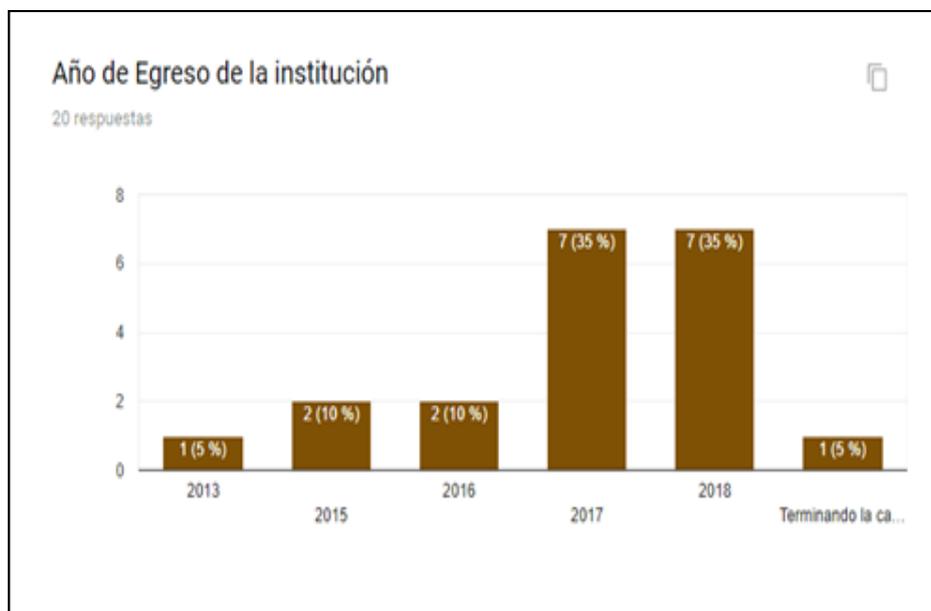
Para la parte vinculada al desarrollo de las muestras tomadas entre diciembre de 2017 y mayo de 2018 se realizaron una serie de preguntas que pretenden establecer la visión de los practicantes después de realizadas las prácticas e incluso ya insertados en el sistema educativo enseñando Historia. En este cuestionario que está destinado a profesores ya egresados del ISPJVG se pretende agregar un tema que no se encontraba dentro del cuestionario inicial de la cátedra:

1) La relación de su formación con la NES. Es necesario mencionar que los encuestados en su mayoría cursaron en el 2014 alguna materia durante el año en que comenzó a debatirse la propuesta de la NES en la CABA.

En los resultados expresados a continuación podemos encontrar que la mayoría (70%) de los consultados han terminado el profesorado en los 2017 y 2018 (Cuadro 1). Esto permite relacionar a

los encuestados con las actuales tensiones y debates vinculados a la Enseñanza de la Historia de los últimos años, especialmente a los contenidos de las NES y sus contenidos curriculares (Cuadro 2).

Cuadro N° 1.



Cuadro N° 2.



Este último cuadro es uno de los que arroja uno de los resultados más llamativos, el 70% expresa no haber tenido contacto con los contenidos NES y un 20 % Tal Vez y un 10 % Si. Estos resultados podrían mostrar una disociación entre la formación de los estudiantes del ISPJVG y las discusiones que se dieron a partir de 2014 respecto a la NES. Además, encontramos una disociación entre las decisiones Ministeriales expresadas en los Diseños Curriculares y su análisis en la Formación Terciaria. Indagar las causas de esta disociación es un trabajo complejo que excede la presente investigación y que se presenta como oportunidad para seguir investigando.

Retomando el primer núcleo de datos referidos a los años 2017 y 2018 mencionados anteriormente referidos a la planilla que llenan los aspirantes a la cátedra, incluimos en las preguntas los términos transformación y pensamiento crítico en el cuestionario del año 2018. Aquí podemos encontrar (cuadros 3 y 4) cómo esos términos son los que predominan en las respuestas.

Cuadro N° 3.



Cuadro N° 4.



En el análisis de estos cuadros (3 y 4) podemos mencionar que dentro de los encuestados la formación que han recibido en cuanto a los términos trabajados durante su formación coinciden en un gran porcentaje con los motivos por los que ellos eligieron la carrera. Es decir, hay un refuerzo por parte de la institución de las expectativas de los ingresantes al ISPJVG, destacándose la idea transformadora de la Enseñanza de la Historia.

Conclusiones.

La actual situación de la Enseñanza de la Historia en la Secundaria de la CABA se encuentra en un momento de inflexión que afecta a todos los actores de la comunidad educativa del Nivel Secundario y del Nivel Terciario. Esto genera tensiones entre los actores involucrados. Además, presenta un nuevo escenario en donde los futuros egresados de los Terciarios deben incorporar los contenidos de la NES. Por su parte deben hacerlo de manera crítica para poder observar las contradicciones que en ellas se encuentran y poder definir un posicionamiento a la hora de elaborar sus planificaciones y su práctica docente. Pero este análisis crítico se tiene que llevar adelante con los términos propios de la Enseñanza de la Historia que como se intentó mostrar en el trabajo no son los que más abundan ni en los Diseños Curriculares ni en el perfil de los egresados.

Respecto a los Diseños Curriculares podemos avizorar contradicciones en la denominación de mismos hechos históricos. Esto queda en evidencia en la designación de tal o cual término. Las contradicciones se encuentran dentro de un mismo distrito y de un mismo equipo de trabajo que los elaboraron. Los diseños fueron desarrollados con la percepción que el presente histórico tiene sobre su pasado histórico (en este caso el presente de los diseñadores de los Diseños Curriculares) y la manera en que éste se proyecta en el futuro. La heterogeneidad planteada en la “historia de las ideas” para 5° año no se expresa en sus recomendaciones. Siendo el profesor el encargado de completar esta heterogeneidad con la selección del material para el desarrollo la práctica docente.

Para poder superar el umbral de la formación hacia la práctica consideramos necesario que se vinculen elementos del análisis sobre los Diseños Curriculares y los contenidos. Pero principalmente sobre la forma en que los hechos históricos son denominados y explicitados debido a que ahí radica la especificidad y la no neutralidad de la Enseñanza de la Historia.

A modo de cierre podemos concluir que la motivación y el propósito de lograr el “pensamiento crítico” y la “transformación” en los estudiantes por parte de los futuros profesores es el principal aspecto que se destaca de este análisis y también en los Diseños Curriculares. Hay una fuerte concordancia discursiva en los “objetivos críticos” y una amplia difusión a aceptación de los mismos. Pero no queda del todo claro que instrumentos del campo de la Enseñanza de la Historia se utilizan para lograr ese propósito.

Por otra parte consideramos que la utilización de la “conciencia histórica” propuesta por Jörn Rüsen es un recurso ausente en la práctica docente. Creemos que la incorporación de estos criterios de análisis de la narrativa histórica permitiría abordar analíticamente los dos aspectos mencionados en este trabajo, los contenidos curriculares de la NES y la enseñanza de la Historia en el Nivel Secundario. Por otra parte se nota un debilitamiento del uso de términos propios de la Enseñanza de la Historia y habría, en consecuencia, que reforzar estos aspectos incorporando recursos propios de la Historia como disciplina científica profundizando la especificidad en la Enseñanza de la Historia dentro de la Didáctica Específica.

El entretendido de los Diseños Curriculares, la Formación Docente y la Enseñanza de la Historia deben contemplar la necesidad de aunar un lenguaje que permita comprender el escenario de la práctica docente. El desafío en este umbral de reformas es poder articular un criterio común en el armado de los pilares que sostienen la vinculación entre Diseños Curriculares y Formación Docente. Ambos coinciden en los “objetivos críticos”, pero, también se están alejando de las posibilidades propias que ofrece la especificidad de la Enseñanza de la Historia.

Bibliografía

- Andelique, C. M. (2011).** La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 15, 256-269.
- Brailovsky, D. & Orce, V. (2018).** El “docente del Futuro” en el proyecto “UNICABA”. Algunas notas pedagógicas desde la reflexión colectiva, *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación*, 1-12. Buenos Aires: UBA.
- De Amézola, G. (2005).** Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza. La reforma educativa argentina en

- las Fuentes para la transformación curricular. *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 67-99.
- De Amézola, G. (2008).** *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- De Amézola, G. (2015).** La formación de profesores de historia en las universidades y las didácticas específicas, ¿Hacia un nuevo debate? *Kimún. Revista Interdisciplinaria de formación docente*, 1, 47-57.
- De Amézola, G; Carlos, M. M. & Guindi, P. (2006).** Los deseos imaginarios de los residentes. Contradicciones y cortocircuitos entre propuestas teóricas y prácticas áulicas en las clases de Historia de los residentes de la UNGS, *Jornadas Nacionales "Prácticas y residencias en la formación docente"*, Córdoba: UNG.
- Lovejoy, A. (2000).** Reflexiones sobre la historia de las ideas. *Prismas. Revista de historia intelectual*, 4, 127-141.
- Nosiglia, M. C. (2007).** El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206 continuidades y rupturas. *Praxis Educativa*, 11, 113-138.
- Rüsen, J. (1992).** El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 37, 27-36.
- Souto, M.; Matache, A. & Mazza, D. (2004).** La identidad institucional a través de la historia. Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González. San Martín: ISPJVG.
- Tuck, R. (1993).** Historia del pensamiento político. En Burke, P. *Formas de hacer Historia* (240-254). Madrid: Alianza.
- Varela, C. (2008).** La enseñanza de la Historia, antes y después del bimestre de prácticas. *II Jornada para departamentos de historia de institutos terciarios de todo el país: "Los terciarios hacen historia"*. Buenos Aires: I.S.P Dr. Joaquín V. González.
- Zavala, A. (2012).** *Mi clase de historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*. Montevideo: Trilce.

Otras fuentes

- Diario El País, Santiago de Chile, 5 de enero de 2012.
- Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del Bachillerato, formación general (2015). Dirigido por Gabriela Azar, CABA, Ministerio de Educación.
- Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del Bachillerato, ciencias sociales y humanidades (2015). Dirigido por Gabriela Azar, CABA, Ministerio de Educación.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5 año: Historia (2011). Coordinado por Claudia Bracchi y Marina Paulozzo, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior ES4: Historia (2011). Coordinado por Claudia Bracchi y Marina Paulozzo, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el ciclo Superior (2010). Coordinado por Claudia Bracchi, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación.
- La segunda Online, Chile, 5 de Enero de 2012.

Notas

- ¹ Una versión preliminar fue presentada en la mesa "Enseñar y aprender historia: tensiones y desafíos" del VIII Congreso Regional de Historia e Historiografía, los días 30 y 31 de mayo en la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- ² La reducción de horas en la materia es un proceso que se viene dando desde la LFE, se han reducido en la provincia de BS. As. con el Polimodal y otros distritos han reducido también su carga horaria.
- ³ Se utiliza estas siglas para diferenciar el Diseño Curricular Orientado (DCO) con el Diseño Curricular General (DCG).
- ⁴ Las Ciencias Sociales mencionadas en el diseño curricular son: historia, geografía, sociología, economía, antropología, comunicación, psicología y filosofía.
- ⁵ Diario El País, Santiago de Chile, 5 de enero de 2012 y La segunda Online, Chile, 5 de Enero de 2012.
- ⁶ Así suele aparecer mencionado en muchos escritos de las Ciencia de la Educación.
- ⁷ De los 29 profesorados no todos tiene la carrera de Historia ya que en estos están incluidos los de primaria, los de Educación Física y los artísticos.
- ⁸ Esta pregunta se encuentra en la planilla que los aspirantes a las prácticas llenan al momento de solicitarlas.